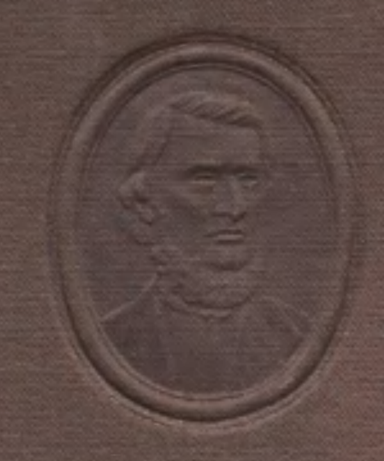
К. Д.
УШИНСКИЙ
СОЧИНЕНИЯ



АКАДЕМИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
НАУК
РСФСР



К. Д. УШИНСКИЙ

СОЧИНЕНИЯ

Печатается по постановлению
Совета Народных Комиссаров СССР
от 22 августа 1945 г.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

Институт теории и истории педагогики

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

Редакционная коллегия:
А. М. Еголин (главный редактор),
Е. Н. Медынский
и В. Я. Струминский

Москва — Ленинград
1950

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ

10

Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии“

*

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

Составил и подготовил к печати
В. Я. Струминский



ОТ РЕДАКЦИИ

Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии», впервые опубликованные в 1908 г. А. Н. Острогорским, переиздаются в настоящем десятом томе собрания сочинений К. Д. Ушинского в значительно дополнённом и измененном виде:

1. Они дополнены теми материалами, которые, несмотря на то, что они относятся именно к третьему тому, по разным причинам не были в свое время указаны А. Н. Острогорскому семьей Ушинского, предпринявшей разбор и издание этих материалов.

2. Опубликованные в 1908 г. материалы третьего тома проверены и исправлены по рукописям архива Ушинского, причем восстановлены те места рукописей, которые по цензурным или иным соображениям были опущены прежней редакцией, и установлено правильное чтение множества ошибочно прочитанных мест.

3. Расположение материалов, установленное издателями в 1908 г. более или менее произвольно, изменено в соответствии с высказываниями К. Д. Ушинского, причем в первом же разделе настоящего тома даны — а) неоднократные высказывания Ушинского о содержании и плане третьего тома, сделанные им за время печатания первых двух томов; б) разработанные Ушинским в 1869—1870 гг. варианты программ преподавания педагогики, в которых частью воспроизведен план напечатанных двух первых томов «Педагогической антропологии», частью перспективно намечен план еще не написанного третьего тома.

Значительно дополненные как отрывочными выписками, так и более или менее обработанными статьями, включившие в себя непредусмотренный в издании 1908 г. раздел третьего тома — «Сжатый учебник педагогики» и систематизированные в согласии с общим построением всех томов «Антропологии»,—материалы к третьему тому дают возможность с значительно большей определенностью и полнотой представить себе тот круг вопросов, разработкой которых предполагал Ушинский закончить свой фундаментальный труд.

Конечно, это только беглые черновые записи, только схематические наброски для памяти, сделанные наскоро, недостаточно в литературном отношении оформленные и не сведенные к той единой и обобщающей центральной идее, которая помогла бы автору приняться за творческую обработку собранных им материалов.— Нужно признать поэтому, что и в таком, значительно расширенном составе материалы все же представляют собой только отрывки, которые не разрешают еще проблемы построения третьего тома в том виде, как эта проблема намечалась и могла быть разрешена только Ушинским. Тем не менее редакция полагает, что и в настоящем, разрозненном и не сведенном в единое целое виде материалы третьего тома все же представят интерес для изучающих наследство К. Д. Ушинского и дадут возможность несколько ближе присмотреться к тем перспективам, которые им намечались для разработки заключительного тома его капитальной работы.

* * *

При чтении материалов третьего тома «Педагогической антропологии» необходимо учесть следующее:

а) в прямые скобки [ ] заключены пропуски в тексте, по разным соображениям допущенные редакцией издания 1908 г.;

б) в угловые скобки 〈 〉 взяты места, прочитанные прежней или теперешней редакцией по догадке ввиду неразборчивого текста рукописей Ушинского.

При этом многочисленные, ошибочно прочитанные прежней редакцией места исправлены без всяких отметок;

в) неразобранные слова отмечены знаком =;

г) в обычные круглые скобки ( ) петитом заключены вставленные прежней и сохраненные нынешней редакцией, явно пропущенные автором отдельные слова;

д) материалы, вошедшие в издание 1908 г., после сверки их с подлинными рукописями и соответствующих исправлений и дополнений, перепечатываются с двойной нумерацией для удобства сравнения с прежним изданием, если бы таковое понадобилось: сначала идет данный крупным жирным шрифтом порядковый номер отрывка, установленный для него в настоящем издании, а затем в скобках указываются номера этого же отрывка в издании 1908 г. (римской цифрой — глава, арабской — порядковый номер); при этом выяснилась необходимость вторую половину IV главы в издании Острогорского, имеющую свой особый счет отрывков, считать V главой и, соответственно этому, V главу — VI-й, VI-ю — VII-й, VII-ю—VIII-й;

е) тексты, имеющие только один порядковый номер, впервые включены в состав материалов к третьему тому в настоящем издании: при этом тексты, взятые из уже опубликованных работ Ушинского, отмечаются в конце каждого отрывка указанием тома настоящего издания и страницы; тексты же, взятые из рукописей архива Ушинского, отмечаются указанием фонда их хранения в архиве Института литературы Академии наук СССР («Пушкинский дом»), а также в Центральном Государственном историческом архиве Ленинграда (ЦГИАЛ), нòмера дела или рукописи и страницы, или нòмера папок, в которых хранятся те или иные рукописные отрывки;

ж) группировка материалов к третьему тому произведена согласно плану, данному в оглавлении. Однакоже нельзя считать, что положением отрывка в том или ином разделе исчерпывается его значение: необходимо учесть, что содержание большинства отрывков весьма разнообразно и в любом отрывке возможно найти указания

на материалы других разделов. Об этом можно уже судить по заголовкам, которые давал Ушинский своим заметкам. Множественность этих заголовков объясняется частью тем, что он предусматривал возможность воспользоваться одним и тем же отрывком в разных главах и томах своего труда, частью тем, что он по несколько раз пересматривал свои выписки и каждый раз делал вновь те или иные указания на тот раздел своего труда, в который отрывок может войти (добавления, сделанные карандашом, сопровождаются при печатании краткой отметкой — *кар.*);

з) что касается заголовков разделов, по которым сгруппированы отрывки, то они даны составителем применительно к тем высказываниям относительно плана и содержания третьего тома, которые так или иначе сделаны были самим Ушинским.



О содержании и плане третьего тома „Педагогической антропологии"[1]



ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ТРЕТЬЕГО ТОМА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

1. В третьем томе мы изложим в системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собой вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более, что из каждого закона можно вывести их такое же множество, какое множество разнообразных случаев представляется педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самых законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик (т. VIII, стр. 55).

2. Значение навыка в ученьи слишком ясно, чтобы о нем нужно было распространяться... Но об этом, впрочем, мы скажем подробнее в нашей педагогике (т. VIII, стр. 232—233).

3. Чтобы не быть вынужденным излагать сложные психические явления наравне с простыми и объяснять сложные прежде, чем будут объяснены простые, мы вве-

дем еще одно разделение, которого в психологиях обыкновенно не бывает, но которое, как нам кажется, может иметь место в антропологии, а именно: мы выделим из психических явлений те, которые, судя по аналогии наших действий с действиями животных, свойственны только одному человеку. Для этих явлений мы назначим особый, *последний отдел*, под названием *явлений духовных*, в отличие от явлений *душевных*, общих человеку и животному, сколько можно судить по аналогии. В этом случае слову «дух», не пускаясь в философские умозрения, мы придадим в отличие от слова «душа» только значение собирательного имени для всех психических явлений, свойственных одному человеку.

Таким образом, мы будем иметь в нашей антропологии *три главные отдела*: отдел первый, посвященный явлениям *телесного организма*, мы уже окончили; ко *второму* отделу, посвященному *душевным* явлениям, приступаем теперь; а *третьим* отделом, отделом явлений *духовных*, закончим нашу психологию (т. VIII, стр. 282—283).

4. Так как дар *слова* и дар *идеи* (означим их покуда хотя под этим именем) идут из другого источника, а именно *духа человеческого*, из тех особенностей, которыми человек отличается от всего существующего (а мы покудова говорим здесь только о животной душе, о тех способностях и душевных процессах, которые общи и душе человека и душе животного), то и не будем, *сколько возможно*, вдаваться преждевременно в те чисто человеческие особенности, которые в душе человека вносят сильнейшее изменение в весь рассудочный процесс, общий в своих основах и человеку и животному (т. VIII, стр. 458—459).

5. Мы не говорим здесь о *предметах искусства*, или вернее, о предметах художества, потому что это внесло бы в наши рассуждения новый, чисто духовный элемент, для рассмотрения которого у нас нет покудова никаких данных (т. VIII, стр. 484).

6. Мы не будем здесь входить в подробности приложения рассудочного процесса к различным областям знаний, что найдет себе место в «общей дидактике» (т. VIII, стр. 602).

7. Вопросы или задачи, выходящие откуда-то изнутри человека и проявляющиеся так дико на первых ступенях рассудочного развития, не дают остановиться этому развитию (как останавливается оно у животных) и ведут его все вперед и вперед.

Мы, конечно, не будем здесь входить в объяснение происхождения *религиозных*, *нравственных* и *эстетических* стремлений в человеке, хотя эти стремления и придают особый характер его рассудочному процессу: это составит содержание третьей части нашей «Антропологии» (т. VIII, стр. 638).

8. Таким образом, мы признаем два источника стремлений: один — *телесный*, т. е. наш растительный организм со всеми его органическими потребностями, а другой — *душевный*, т. е. душу с ее неиссякаемым стремлением к сознательной деятельности. Оба эти стремления вместе составляют одно общее, всеобнимающее собой стремление — *быть* и *жить*. Для тела важно *быть*, для души же — *жить*. Существование без жизни не имеет для души никакого значения. Далее мы откроем еще третий источник стремлений в тех особенностях, которые свойственны только душе человека и совокупность которых мы называем *духом*; но признав этот третий источник уже теперь, мы затруднили бы наше исследование; а потому, предоставив себе впоследствии рассмотреть *духовные* стремления человека, мы взглянем теперь на происхождение чувствований из первых двух источников: стремлений, выходящих из потребностей тела, и стремления, выходящего из единственной потребности души (т. IX, стр. 98).

9. О сострадании душевном, или лучше сказать, духовном, возникающем из идеи общности человече-

ской природы, мы должны говорить, конечно, в третьем отделе нашей книги, здесь же мы говорим о сочувствии нервном (т. IX, стр. 135).

10. Если бы человек не обладал даром слова, духовную основу которого мы узнаем далее, то нервное сочувствие и воплощение чувствований в крике, в мимике и в телодвижениях были бы единственными средствами душевного общения между людьми (т. IX, стр. 140).

11. Мы должны будем возвратиться к этому предмету в третьем отделе нашей антропологии, где будем говорить о происхождении человеческого языка — этой видимой черты, отделяющей человека от животного; но и здесь уже мы сочли необходимым указать на то, каким образом обширная система воплощения чувств, которой творец одарил человеческий организм преимущественно перед всеми другими организмами и которую человек, без сомнения, еще развил употреблением, которой он, наконец, овладел посредством многочисленных опытов,— сделала возможным не только симпатический язык чувства, язык, общий человеку и животному, но и послужила телесным основанием для дара слова, духовной основой которого является самосознание, свойственное только душе человека (т. IX, стр. 152).

12. К этим двум видам (органическим и душевным чувствованиям) мы могли бы присоединить еще чувствования *духовные*, т. е. по нашему определению *духа*, такие, которые свойственны только одному человеку; но чтобы облегчить себе анализ, мы все эти чисто человеческие психические явления относим к третьей части нашей антропологии, хотя и не можем везде строго выдержать этой системы (т. IX, стр. 153).

13. *Отделение чувствований душевных от духовных.* Слово *душевный* отделяет для нас изучаемые нами чувствования как от *органических*, о которых мы говорили выше, так и от *духовных*, о которых мы будем

говорить в конце нашей антропологии. К духовным чувствованиям и духовным чувственным состояниям мы относим не только такие, как, напр., чувствования права, чувствования эстетические, но и те сложные психические явления, в которых особенности *душевные* перемешиваются с особенностями *духовными*. Так, напр., чувствование *гнева* есть явление душевное, а чувствование *мести*, в котором гнев является таким сильным элементом и которое потому психологи большей частью помещают рядом с чувствованием гнева, есть уже явление духовное, так как в нем к чувствованию гнева присоединяется чувствование права. Конечно, мы не можем выдержать во всей строгости такого деления и, поясняя примером то или другое чувствование, будем приводить и такие психические явления, которые свойственны только человеку; но тут же всегда укажем на те *общие* душевные элементы, которые именно занимают нас в этом отделе (т. IX, стр. 159).

14. Бенеке старался построить общую людям нравственность (Lehrbuch der Psychologie, § 248); но, как мы увидим в своем месте, эта попытка Бенеке оказалась вполне неудачной. Еще яснее для критики высказана эта неудачная попытка у Диттеса, одного из ревностнейших последователей Бенеке (Das Aesthetische, von Dittes, § 5) (т. IX, стр. 165, примеч.).

15. Мы разделяем все чувствования на три рода: а) *органические*, б) *душевные*, в) *духовные*, из которых рассматриваем здесь только душевные, так как наблюдение над *органическими* может быть только отрывочное, а наблюдение над *духовными* предстоит нам в 3-й части нашей антропологии (т. IX, стр. 171).

16. О чувстве раскаяния нам придется еще говорить в третьей части нашей антропологии (т. IX, стр. 232).

17. Этот новый психический элемент (вера.— *Ред.*) принадлежит только человеку, а потому и будет нами

исследован только в третьей части нашей антропологии. Здесь же мы берем его как готовое, всяким испытанное состояние души (т. IX, стр. 266).

18. Обратившись к изучению стремлений, как источника появления и разнообразия чувствований, мы группировали все стремления, обнаруживаемые человеком в его чувствованиях, желаниях и поступках, в *три* вида: стремления *телесные*, *душевные* и *духовные*. Отчислив к стремлениям *духовным* все, обнаруживаемые только человеком, как-то — эстетические и нравственные, и, предположив заняться ими в особой, последней части антропологии, мы обратились к изучению *двух первых* видов стремлений: *телесных* и *душевных* (т. IX, стр. 303).

19. Ни воспоминание, исходящее из *идеи*, ни желания, исходящие из *самосознания*, невозможны для животных, как мы увидим это ниже, но тем не менее и у животных есть и воспоминания и желания (т.. IX, стр. 340).

20. Так как деятельность души сама по себе есть только удовлетворение врожденного ей стремления к деятельности, то мы можем сказать, что в создании этой страсти (любви.— *Ред.*) участвовали окончательно *три* деятеля: 1) стремления телесные, 2) стремления духовные (т. е. эстетико-нравственные) и 3) стремления души к деятельности.

Первые два вида стремлений имеют свое определенное содержание: они стремятся *к одному* и отвращаются *от другого*; они хотят не всего безразлично, а именно того, к чему стремятся; они не удовлетворяются *каким бы то ни было* представлением или *каким бы то ни было* чувствованием или ощущением, но именно теми, недостаток которых и составляет содержание их стремительности (голода нельзя удовлетворить водой и жажду сухой пищей, а эстетических стремлений — образами грязными и уродливыми). Совсем в другом отношении к

предмету удовлетворения находится стремление души к деятельности: в одном этом стремлении душа удовлетворяется *всякой* деятельностью, только бы эта деятельность давала ей посильную работу (т. IX, стр. 345—346).

21. Разделение душевных и телесных стремлений имеет для психологии чрезвычайную важность. Только им одним, как мы увидим далее, может быть объяснено множество психических явлений и в особенности все те извращения, которые вносит душа в естественные стремления или потребности тела и которые были бы совершенно невозможны, если бы удовлетворение этих потребностей совершалось без вмешательства души и ее особенных требований, как совершается оно в растениях. Кроме телесных или растительных стремлений и кроме душевного стремления к жизни мы замечаем еще в человеке особенные стремления, человеку только свойственные, или яснее, замечаем в человеке такие явления, которых невозможно объяснить ни из растительных стремлений тела, ни из душевного стремления к жизни, и которые поэтому мы приписываем особенным, человеку только свойственным стремлениям или, по нашей терминологии, стремлениям *духовным* (т. IX, стр. 390).

22. Все человеческие страсти и все чувственные состояния человеческой души всегда имеют в себе нечто особенное, свойственное только человеку, идущее из его человеческих особенностей. Так, напр., *наслаждение* может испытывать и человек и животное; но *радоваться* может только человек, потому что к радости непременно примешивается наслаждение будущим, взгляд вперед и притом в бесконечную даль. Как только же мы увидим, хотя в отдаленном будущем, конец нашей радости, так она и начнет туманиться. Вот почему анализ чисто человеческих страстей и чувственных состояний может быть дан тогда только, когда мы исследуем особенности человеческой души (т. IX, стр. 433—434).

23. Эту последнюю сторону кантовского учения (о свободе воли.— *Ред.*) особенно развил Фихте, этот философ личной свободы: у него человек должен поступать нравственно уже потому, чтобы не подчиняться деспотическим требованиям природы, а быть свободным.— Мы не будем приводить здесь всех этих великих идей и показывать их психологическое происхождение: это относится к 3-й части антропологии (т. IX, стр. 500—501).

24. Так как духовные стремления будут рассмотрены нами в 3-й части антропологии, то здесь мы можем установить только относительное значение стремлений органических и душевного стремления к деятельности (т. IX, стр. 519).

25. Для того, чтобы разобрать уклонения человеческой воли, которым мы дадим название *заблуждений* воли, мы должны были бы прежде анализировать те особенные свойства, которыми отличается человеческое стремление к деятельности; тогда только мы могли бы оценить, насколько та или другая цель в жизни может вызвать душу человека на деятельность, соответствующую ее особенным требованиям, чисто уже человеческим. Это же мы можем сделать только тогда, когда будем говорить об особенностях человеческой души. Здесь же сделаем только легкий намек на эти анормальные явления (т. IX, стр. 524).

26. Чтобы узнать, каковa та деятельность, к которой стремится душа человеческая, мы, конечно, должны изучить прежде особенности этой души, чем мы и займемся в третьем томе нашей антропологии (т. IX, стр. 562).





ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КУРСА ДЛЯ ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

27. ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ

Изучение педагогики предполагает уже некоторое предварительное знакомство с устройством и законами жизни и развития человеческого организма как телесного, так и душевного. Другими словами, изучение педагогики предполагает уже некоторое предварительное знакомство с физиологией и психологией. Без этого сколько-нибудь рациональное преподавание педагогики невозможно. Но преподаватель педагогики в наших женских учебных заведениях поставлен не в одинаковые отношения к этим двум приготовительным предметам. Сам он, по большей части, не имеет таких познаний в физиологии, чтобы мог принять на себя обязанность излагать ее с тою основательностью, с какою может сделать это специалист-естествоиспытатель, который, без сомнения, и есть в каждом высшем женском учебном заведении, где преподается педагогика. Но так как специалистов по психологии у нас нет, то преподавателю педагогики придется самому ознакомить учащихся с этим основным для педагогики предметом. Вот почему, по крайней мере, до тех пор пока у нас не будет высших педагогических заведений, в которых излагались бы с одинаковой полнотою для одних и тех же слушателей как физиология, так и психология, я считаю полезным совершенно отделить физиологическую часть педагогики и поручить ее чтение отчасти преподавателю физиологии, а отчасти медику, присоединив курс физического воспитания к курсу гигиены —

столь необходимой для будущих хозяек и матерей. От хозяйки и матери, главным образом, зависит здоровье семейства, и совершенное незнакомство наших женщин с самыми основными правилами сбережения здоровья является, без сомнения, одной из главнейших причин множества болезней и хронических расстройств организма. Естествоиспытатель должен бы излагать курс физиологии с той практической целью, чтобы сделать для учащихся возможным рациональное понимание гигиенических правил; эту же цель должен бы иметь и преподаватель физики, вводящий в свой курс некоторые из химических познаний, так как химия в женских учебных заведениях отдельно нигде не преподается. По моему мнению, преподаватель естественных наук в женских учебных заведениях не должен никогда выпускать из виду, что все эти науки, кроме своего общеобразовательного значения, должны иметь своею специальною целью отчасти и насколько возможно уяснение рациональных правил хозяйства, но всего более рациональных правил гигиены, к которым сами собою относятся и правила физического воспитания, составляющие только особый отдел гигиены. Чтение же гигиены я полагаю необходимым поручить тоже специалисту, т. е. медику, ибо только специалист-медик может излагать этот предмет с должною основательностью. Замечу при этом мимоходом, что при чтении гигиены девицам встречаются часто такие предметы, о которых мужчине говорить с девицами несколько щекотливо, и в этом случае женщины-медики могли бы оказать существенную пользу и женским учебным заведениям, да были бы полезны и при уходе за больными девицами в тех случаях, где, с одной стороны, вмешательство мужчины оскорбляет стыдливость, столь драгоценную в женщине, а с другой — совершенное невежество в медицине сиделок и классных дам бывает часто гибельно для детей. Конечно, на это можно возразить, что женщин-медиков покуда все еще нет или очень мало, но если бы указать такую цель изучению медицины женщинами, то нет сомнения, что через семь или восемь лет в каждом сколько-

нибудь значительном женском учебном заведении могла бы быть своя преподавательница гигиены, которая в то же время могла бы занимать или должность классной дамы, или должность смотрительницы за лазаретом, где есть лазареты. Изложение же правил физического воспитания преподавателем педагогики, если он в то же время не физиолог и не медик, что может случиться очень редко, будет всегда не только бесполезно, но даже отчасти и вредно, заменяя общими фразами действительные знания, основанные на началах науки.

Вот причины, побуждающие меня вовсе исключить из представляемой мною программы педагогики отдел физического воспитания. Я выпускаю этот отдел именно потому, что сознаю всю важность его изучения будущими хозяйками, воспитательницами и матерями семейств. Я предпочитаю лучшим оставить в этом отношении пробел совершенный, чем закрыть его ничего не значащим подбором фраз, который, не принося никакой существенной пользы, будет только скрывать существенный недостаток и отодвигать то улучшение, которое рано или поздно, но без сомнения, войдет в систему женского воспитания.

Вот на каком основании я полагаю полезным начать преподавание педагогики прямо с курса психологии в связи с педагогическими выводами из психологических законов и притом так, чтобы это был в то же время и курс общей педагогики, за которым уже должна следовать дидактика — общая и специальная.

Само собою разумеется, что такой курс должен быть начат с физиологического обозрения, составляющего необходимое введение в психологию. Преподаватель педагогики может не быть специалистом в физиологии, но он должен быть настолько знаком с нею, чтобы понимать отношение между психологическими и физиологическими процессами, насколько оно уяснено современною наукою. В таком физиологическом очерке девицы, прослушавшие уже курс физиологии, встретят много знакомого, но в курсе педагогики, или, лучше сказать, в курсе психологии, необходимо предшествующей

педагогике, физиологические истины будут иметь уже особое значение, служа для уяснения тех психо-физических процессов, с которыми беспрестанно имеет дело как психолог, так и педагог.

После вступительной главы, посвященной общему очерку человеческого организма, должна следовать глава о питании и возобновлении сил, истрачиваемых в психо-физических процессах, затем главы о воспринимающих чувствах и их деятельности: зрении, слухе и т. д., наконец, глава о мускулах и мускульных движениях как проявлениях человеческих чувствований и человеческой воли. Этот физиологический очерк, по моему убеждению, должен быть направлен к тому, чтобы показать, с одной стороны, участие и способ участия анатомических органов и физиологических процессов в процессах психических, а с другой — к тому, чтобы показать до очевидности ясно необъяснимость психических процессов одними физиологическими и участие в них нового, уже невещественного агента, т. е. души.

Порядок психологического курса я решаюсь предложить тот самый, которого держался я в обоих томах изданной мною книги «Человек как предмет воспитания». Если я избрал в моей книге этот, а не другой какой-либо порядок, то, конечно, потому, что он мне кажется наилучшим. Конечно, книга моя не учебник, но и в учебнике я предполагаю возможным следовать той же системе, только выбрасывая полемику, в учебнике неуместную. В моей книге я старался критическими разборами убеждать людей, принявших уже то или другое мнение, но преподаватель педагогики, имеющий дело с личностями, в которых не сложились еще определенные педагогические убеждения, может излагать свой предмет, не прибегая к полемике, и потому несравненно короче.

Первая глава психологии должна быть, как я думаю, посвящена вниманию (тому сосредоточению сознания, при котором оно начинает действовать), ибо внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира.

Изложив все особенности и условия деятельности внимания, преподаватель легко уже выведет, во-первых, значение внимания при воспитании и, в особенности, учении и, во-вторых, два различных вида внимания (внимание активное и внимание пассивное) и значение обоих этих видов в воспитании. Затем преподавателю предстоит изложить те жизненные явления, которые действуют или вредно или благоприятно на развитие активного и пассивного внимания в детях. Перечислить все эти явления, конечно, невозможно, но если учащиеся ясно поняли особенности внимания и условия его усиления и ослабления и если преподаватель в своих беседах с ними приучил их верно понимать отношения многих жизненных явлений к развитию или ослаблению внимания, то они станут потом и сами без труда открывать эти отношения. Такое приучение правильно относиться к жизненным явлениям с педагогической критикой и есть, как я полагаю, главное назначение практического преподавания педагогики.

За главою о внимании должна следовать глава о памяти. Важность этой психо-физической деятельности для воспитания и, в особенности, для ученья очевидна. Имея в виду такое важное педагогическое значение памяти, педагог должен тщательно изучить все особенности ее деятельности и все те различные виды сочетаний представлений, посредством которых они удерживаются в душе. Здесь недостаточно, чтобы преподаватель указал только на эти различные виды (связь по месту, по времени, по сходству, по противоположности, по чувству, по рассудочному смыслу), но он должен на каждый вид дать многочисленные примеры, так чтобы учащиеся привыкли сами угадывать эту связь и открывать ее в каждом данном явлении усвоения памятью. Ясное понимание процесса памяти даст возможность будущей наставнице верно оценить значение как механической, так и рассудочной памяти и понять их обоюдную необходимость одной для другой; только при таком понимании будет наставница в своей педагогической деятельности избегать обеих, одинаково вредных, край-

ностей, которыми так часто увлекаются даже опытные преподаватели, а именно — крайности механического зубрения, не превращающего понимания механически усвоенных рядов представлений в рассудочные сочетания, и крайности так называемого рассудочного развития без твердо усвоенного материала. Любая страница любого учебника дает преподавателю возможность приучать своих слушательниц отличать верно, что может быть усвоено только механической памятью, от того, что усваивается рассудочным процессом. При этом также преподаватель укажет на те средства, которыми облегчается и обеспечивается прочное механическое усвоение, столь необходимое в каждой науке. Затем преподаватель должен систематически изложить как можно более явлений вредных для памяти и благоприятных для нее с целью приучить будущих наставниц к такой педагогической оценке жизненных явлений. Тому же порядку должен следовать преподаватель при изложении деятельности воображения и рассудка: сначала возможно полное и ясное изложение самого процесса в многочисленных примерах, а потом перечисление явлений, как способствующих нормальному совершению разбираемого психо-физического процесса, так и мешающих такому совершению.

При изложении рассудочного процесса преподавателю, кроме того, необходимо придется войти в рассмотрение логических категорий, их составления и их значения. Конечно, человек рассуждает логически не потому, что изучил логику, но кто хочет детей приучить рассуждать логически, тот должен ясно сознавать самые законы рассудочного процесса. Я совершенно убежден, что хотя старинное преподавание логики, построенное на внешних аристотелевских основах, было плохо, однакоже совершенное уничтожение преподавания логики в средних учебных заведениях оставило в них существенный, ничем не заполненный пробел. Теперь чаще, чем прежде, встречается даже и в печати, что причиною называется то, что есть не более как одно из условий, а следствие смешивают с причиной или целью.

Понятия причины, следствия, условия, обстоятельства, категорий, умозаключений, правила, закона, признака вида, рода, качества и т. п. суть такие понятия, с которыми беспрестанно приходится иметь дело воспитателю и преподавателю, желающему логически развивать дитя.

По изложении умственного процесса следует перейти к изложению процессов внутреннего чувства. Кто хочет воспитывать дитя, тот должен иметь, по возможности ясное понятие о зарождении и развитии любви, ненависти, гнева, страха и т. д., о том,чем они возбуждаются, подавляются, укореняются или ослабляются. Порядок изложения должен быть тот же самый; сначала ясное сознание самого чувствования в его отдельности, поясненное многочисленными примерами, потом перечисление явлений, преимущественно из детской жизни, как усиливающих, так и ослабляющих данное чувствование и данное душевное состояние.

Дальше следует изложение простых и сложных явлений воли: желаний, наклонностей и страстей, способов их развития и ослабления. В этом же отделе должно быть разобрано значение педагогической дисциплины вообще, поощрений и взысканий, в частности, ибо все эти явления имеют своею прямою целью дать то или другое направление воле человека. После этого следует перейти к изложению высших, чисто человеческих особенностей, дара слова, стремлений нравственных и эстетических и стремлений религиозных.

Слово во всем своем необозримом развитии есть, без сомнения, создание души человеческой, в котором выразился не внешний мир, как он существует сам в себе, а отношения этого внешнего мира к особенностям и потребностям души человеческой. При этом преподаватель покажет, что слово не есть уже создание сознания, общего и людям и животным, но самосознания, присущего только человеку. Человек создал слово именно потому, что мог обратить внимание на особенные свои душевные процессы. Отсюда же выходит само собою, что сознательное изучение законов слова есть единственный

путь, которым учащийся может быть введен в сознание законов деятельности своей собственной души. В слове душа человеческая находит сферу для своей жизни, сферу, ею же самою созданную, и в слове же получает она возможность изучать законы своей собственной деятельности, как эти законы раскрылись до сих пор в жизни человека. Если будущая наставница ясно поймет не только в общих выражениях, но и в частностях, на многочисленных примерах, к пониманию которых она должна быть уже достаточно подготовлена преподавателем русской словесности, что язык народа в его современном развитии есть живая сокровищница многовековой жизни народа, что в нем именно сложил народ все результаты своей душевной жизни, следы своих мыслей, чувств и желаний, со всеми их тончайшими оттенками, то она оценит верно все значение хорошего, по возможности, обширного и глубокого изучения и, по возможности же, полного обладания родным языком. Усвоив же себе такую верную точку зрения на значение родного языка для развития дитяти, воспитательница получит верный критериум для оценки тех приемов, которые обыкновенно употребляются при изучении родного языка, и того материала, который обыкновенно предлагается при этом изучении. Что же касается собственно приемов изучения родного языка, то они должны быть изложены уже в частной дидактике.

Нравственное и эстетическое чувства составляют вторую великую особенность человека, находящуюся тоже в тесной связи с самосознанием. Никто, конечно, не может требовать, чтобы в курсе педагогики учащиеся были введены в глубочайшие основания права, нравственности и искусства, но тем не менее преподаватель должен, по крайней мере, указать на те начала, которые потом воспитательница будет развивать в своих воспитанниках; от этого зависят уже и те средства, которые изберет она для развития этих гуманных особенностей человека. Основания права очень просты: «не делай другим того, чем бы ты сам был огорчен», но ясно, что такое правило основано единственно на врожденном че-

ловеку чувстве полного равенства (перед лицом совести, конечно), равенства его собственной личности со всякою другою человеческою личностью и на врожденном же человеку стремлении быть правым перед самим собою. Вот почему гуманные отношения к окружающим нас людям (т. е. такие отношения, в которых мы признаем себя «не выше и не ниже всех других людей», а равными им по общему нам всем человеческому достоинству) есть именно та сфера, в которой воспитывается в ребенке чувство правды и справедливости. Приучить дитя вникать в душевное состояние других людей, ставить себя на место обиженного и чувствовать то, что он должен чувствовать, значит дать дитяти всю умственную возможность быть всегда справедливым. Но для того, чтобы эта возможность превратилась в действительность, надобно, чтобы ребенок не только понимал ясно свою неправоту, но чтобы для него было несносно чувствовать себя неправым, т. е. необходимо развивать в ребенке способность самооценки и врожденное стремление к истинному, а не к кажущемуся только совершенству. Верный взгляд на психические основания права и справедливости уже сам по себе дает воспитательнице возможность угадывать, каковы должны быть ее собственные отношения к детям, и оценивать поступки детей, а равно и приискивать средства укоренять в них и развивать справедливость — эту глубочайшую основу гражданской жизни. Преподаватель, со своей стороны, должен на многочисленных примерах, взятых из области детской жизни, приучить своих слушательниц к критической оценке как обращения взрослых с детьми, так и детских поступков.

Справедливостью не исчерпывается вся область нравственного, справедливость только требует, чтобы мы не нарушали права других, как будто бы это право было наше собственное; но нравственность требует, чтобы мы во всяком данном положении деятельно стремились выполнить то, что считаем лучшим вообще, а не только по отношению к нашим личным интересам или к нашему личному чувству к тем, кого мы любим. Это стремление

к благу, к совершенству, к прогрессу также врождено человеку, но от воспитания много зависит, заглохнет ли это стремление или превратится оно в страсть, перед которою умолкнет голос личного интереса. От воспитания также зависит, чтобы человек не сбился с дороги в этом направлении и не насоздавал себе таких идеалов общего блага, которые идут вразрез с историей человечества или уже давно отжили свое время. Одна из главнейших задач всего образования именно в том и состоит, чтобы вводить постоянно новые поколения в общее дело человечества в его бесконечном стремлении к абсолютному благу.

Само собой разумеется, что от преподавания педагогики, каким оно должно быть в женских учебных заведениях, нельзя требовать высшей и трудно достигаемой философской точки зрения, но тем не менее, в педагогике более, чем где-либо, уместно свести к окончательному итогу результат усилия и стремления всех прочих воспитателей и наставников и помочь воспитательницам понять именно то направление, которое хотели им сообщить во всей системе их воспитания. До сих пор они воспитывались, теперь же они сами приготовляются воспитывать других; естественно, следовательно, что они должны сознательно взглянуть на тот путь, по которому сами пришли и по которому хотят теперь вести других. Вот почему требование, чтобы преподавателями педагогики были инспектора классов, совершенно рационально. Заведуя всей системою образования в данном учебном заведении, они более, чем кто-либо другой, могут свести его к одному результату в курсе педагогики и, осветив разумною мыслью путь, пройденный их воспитанницами, осветить в то же время и тот, по которому придется вести других будущим воспитательницам. Окончанием курса общей педагогики должно служить изложение психических основ религиозного чувства в человеке. Религия есть не только учреждение, основанное на сверхъестественном откровении, но и создание души человеческой. С этой последней точки зрения должен взглянуть на религию психолог и педагог,

предоставив догматическое изложение правил учения откровенной религии специалистам в богословии. Психология и педагогика касаются христианства, насколько оно объясняется из потребностей души человека, которая, по выражению Оригена (Августина), по существу своему христианка. Богословие же вводит человека в откровенную религию на основании своих собственных начал. Религия как удовлетворение неумолкающей и всеобщей потребности души человеческой, как историческое явление, столь же древнее, как и само человечество, не может не входить в круг психологического и педагогического курса. На обязанности педагога лежит показать правильный способ удовлетворения и этой высшей чисто человеческой потребности, показать психические основы религиозного чувства, историю его развития в человеке, явления, способствующие его развитию, и явления, его задерживающие, и указать при этом на те крайности, в которые вдается человеческая душа, — крайности грубых предрассудков или бессмысленного неверия, если врожденная ей потребность религии не удовлетворяется как следует, т. е. истинными христианскими верованиями.

Окончив общий курс педагогики в тесной связи этого курса с психологией, преподаватель может уже перейти к частному изложению дидактики, или правил искусства сообщения знаний в приложении этого искусства к предметам учения.

Дидактика может быть разделена также на общую и частную.

В общий курс дидактики должны войти: 1) правила учения чему бы то ни было, основанные на психологических законах, причем преподавателю остается только соединить в одну общую систему советов и правил то, что было уже рассмотрено при анализе душевных способностей и потребностей; 2) правила ученья и развития детей до приобретения грамотности, куда войдут и так называемые фребелевские игры и занятия; 3) правила обучения грамоте и введение детей в книжное ученье;

4) общий план всего ученья с рациональным оправданием этого плана.

В частной дидактике должны излагаться правила преподавания отдельных наук. При изложении преподавания каждой отдельной науки следует, как я полагаю, изучить критически прежде всего самую программу науки, конечно, в том объеме, в котором она была преподана будущим наставницам. Предполагая, что будущая наставница сама уже основательно знакома с тем предметом, который предстоит ей преподавать, я полагаю для нее возможным с помощью преподавателя педагогики составить на основании педагогической критики рациональную программу предмета. Затем следует рассмотреть каждый из отделов этой программы и показать те дидактические приемы, посредством которых дети всего удобнее и основательнее могут усвоить себе эти отделы. Весьма полезно при этом случае брать какой-нибудь один из лучших учебников данного предмета и, разбирая его отдел за отделом, показывать, что и как должно быть уяснено детям, что может быть предоставлено их собственным усилиям, что должно быть твердо усвоено механическою памятью и как обеспечить это усвоение, где должен работать преимущественно рассудок, где чувство, что может быть опущено, что должно быть добавлено и т. п. В этом разборе учебников с точки зрения педагогической критики должны принимать деятельное участие сами будущие наставницы (что будет для них вполне возможно, если они предварительно усвоили основательный курс общей педагогики).

В заключение я считал бы полезным пройти краткую историю педагогики, причем указать как на важнейшие эпохи в ней, так и на самые замечательные сочинения педагогического содержания.

10 июля 1869 г.

(Центральный государственный исторический архив в Ленинграде (ЦГИАЛ), «Бумаги д. с. с. Вышнеградского» (IV отделение с. е. и. в. канцелярия, опись 18, лит. Б, 1869 г., д. 150, л. л. 119—130).



28. ПРОГРАММА ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Цель преподавания педагогики

Предмет педагогики как по цели своей, так и по множеству входящих в него предметов, а равно и по сродству своему с обширными науками, из которых он черпает свое содержание, так громаден, что преподавание его в специальных классах женских учебных заведений должно необходимо ограничиться осмотрительным выбором педагогического материала. При этом выборе должно руководствоваться, во-первых, ближайшими практическими целями, для которых преподавание педагогики введено в женские учебные заведения, и, во-вторых, тем запасом подготовительных сведений, необходимых для ясного понимания педагогики, который можно предположить в слушательницах.

Практическая цель преподавания педагогики в женских учебных заведениях заключается, во-первых, в том, чтобы развить в воспитанницах желание сознательно заниматься воспитательною деятельностью и открыть им возможность понимать педагогические сочинения и тем вести далее свое педагогическое образование, для которого в учебном заведении могут быть положены самые первые основы, а во-вторых, в том, чтобы дать слушательницам возможность по выходе же из заведения с успехом, без тяжелых проб и грубых ошибок, заняться воспитанием и первоначальным обучением детей.

Что касается до подготовительных сведений, необходимых для понимания педагогики, то должно иметь в виду, что воспитанницы специальных классов не одинаково относятся к двум основным для педагогики наукам: физиологии и психологии. С физиологическими фактами слушательницы специальных классов более или менее ознакомились уже прежде, а потому преподавателю педагогики остается только применить эти сведения к педагогическим выводам. Но так как психология не проходится в женских учебных заведениях, то преподава-

тель педагогики по необходимости должен взять на себя обязанность ознакомить своих слушательниц с психологическими понятиями, служащими основанием для педагогических правйл, причем преподаватель, конечно, никогда не должен терять из виду, что это ознакомление с психологией необходимо здесь только для специальной педагогической цели. Вот почему, излагая психологические понятия, преподаватель педагогики не должен вдаваться в разбор различных психологических теорий, а брать только то, что уже окончательно добыто и разъяснено наукой, и всякий раз показывать педагогическую приложимость той или другой психологической истины.

Принимая в соображение все эти обстоятельства, можно предложить в руководство для специальных классов женских учебных заведений следующую программу педагогики.

Программа

Предварительные понятия и разделение предмета

Воспитательная деятельность, как и всякая другая разумная человеческая деятельность, имеет: 1) *свой предмет*, 2) *цель* и 3) *средства*.

1. Предмет воспитательной деятельности. Понятие воспитания. Приложимость воспитания только к организмам. Необходимость познакомиться с организмом и его деятельностью. Общее понятие об организме. Развитие как отличительный признак организма. Что такое развитие. Развивающее воспитание должно быть тоже органическим, потому что имеет дело с организмом. Два главные рода организмов: организмы индивидуальные и общественные. Воспитание также может быть индивидуальное и общественное. Вопросы общественного воспитания не будут входить в курс, который, главным образом, имеет своею целью воспитание отдельных личностей. Три рода индивидуальных организмов:

растение, животное и человек. Вся природа растения выражается в процессе роста. В животном к растительной природе присоединяется чисто животная: чувство и произвольные движения как выражение чувства. К пищевому или растительному процессу и его органам присоединяются органы чувства и произвольного движения: органы внешних чувств, мускулы и нервная система. В человеке к органам и процессам растительным и животным присоединяются чисто человеческие особенности: самосознание, или разум, и свободная воля. Отношение педагогики ко всей этой сложности человеческого организма. Предметом педагогики является правильное развитие человеческого организма во всей его сложности, в его растительных, животных и чисто человеческих процессах. Всякое развитие совершается во времени и имеет свои периоды. Отличительные признаки периодов человеческого развития: младенчества, детства, отрочества, юности и возмужалости.

2. Ц е л ь в о с п и т а т е л ь н о й д е я т е л ь н о с т и. Два вида этой цели. Воспитание индивида для него же самого и воспитание в индивиде члена общественного организма. Взаимная связь этих обеих целей.

3. С р е д с т в а в о с п и т а т е л ь н о й д е я т е л ь н о с т и. Материал развития, предлагаемый воспитанием как пища телесная и душевная. Уход или руководство к восприятию и переработке этой пищи.

Учение как одно из самых сильных воспитательных средств как по своей важности, так и по обширности и разнообразию своих правил излагается обыкновенно в дидактике, или науке обучения. Дидактика бывает общая, излагающая правила учения вообще, и частная, излагающая правила обучения отдельным предметам.

Отсюда выходит разделение курса педагогики на две части: на *педагогику* и *дидактику*.

Педагогика подразделяется также на две части: в первой излагаются основания и правила физического воспитания, во второй — основания и правила умственно-нравственного воспитания.

Педагогика

Часть первая: воспитание физическое. Общее понятие о физическом воспитании. Важное его значение. Необходимость изучения физических и физиологических явлений для понимания требований и правил физического воспитания. Два вида физиологических явлений в организме человека. Органы и процессы жизни растительной, т. е. (имея в виду преподавание в женских учебных заведениях) исключительно один пищевой процесс. Органы и процессы жизни животной: мускулы, органы чувств, нервная система.

1. Пищевой процесс. Его органы. Деятельность органов. Материал пищевого процесса. Условия правильного совершения: воздух, температура, свет.

а) *Пища*. Различные виды пищи. Пища растительная и животная. Различные виды той и другой. Значение различных пищевых материалов для организма. Количество пищи. Своевременность питания. Различие пищи по возрастам, по климату, по образу жизни, по особенностям физического организма. Следствия недостатка пищи и дурного ее качества. Следствия излишества пищи, следствия однообразия. Следствия слишком большого ее разнообразия. Педагогические правила относительно количества и качества пищи, а равно и времени питания.

б) *Воздух*. Состав воздуха. Значение его в пищевом процессе. Отчего портится воздух. Средства его возобновления.

в) *Температура*. Значение температуры в пищевом процессе. Влияние на организм слишком высокой и слишком низкой температуры. Приучение к выносливости в этом отношении и его разумные пределы. Влияние на организм быстрых перемен температур. Влияние ветра, сухости и влажности воздуха. Разнообразие климатических условий в России и необходимость сообразоваться с ними. Жилье и одежда как средства противодействия вредным влияниям крайностей температур и различным климатическим влияниям.

г) *Свет.* Его влияние на химические и физические процессы в жизненных явлениях. Его влияние на растения и в особенности на детей.

2. Мускульный процесс. Значение мускульной системы в организме. Устройство мускулов и их деятельность. Необходимость мускульной деятельности для нормального развития человека. Отношение этой деятельности к пищевому процессу. Условия препятствующие и условия, благоприятствующие правильному развитию мускулов. Оценка в этом отношении образа жизни детей и детских игр. Гимнастика, преимущественно детская, и ее педагогическое значение. Мускульные движения как источник мускульных ощущений. Важное значение этих ощущений в душевном развитии человека.

3. Деятельность органов внешних чувств. Устройство органов внешних чувств, преимущественно зрения и слуха. Деятельность их. Условия препятствующие и условия, благоприятствующие правильному развитию органов внешних чувств. Педагогические правила для правильного развития органов зрения, слуха и осязания.

4. Нервная система. Устройство ее центральных органов и ее разветвлений. Деятельность нервной системы. Отношение этой деятельности к растительным и мускульным процессам. Различные особенности нервной деятельности: вялость ее, возбужденность, нервное раздражение, нервное истощение. Опасные следствия нервного раздражения и нервной бездеятельности в детском возрасте. Дурное влияние на нервную деятельность некоторых пищевых материалов. Влияние свежего воздуха, купания, гимнастики, различного образа жизни детей, влияние умственной и влияние физической работы на нервную систему. Необходимость общего отдыха в нервной деятельности. Сон. Его физиологическое значение. Его продолжительность в разные возрасты. Необходимость частого отдыха нервной системы или необходимость разнообразия в нервной деятельности. Нервные и мускульные привычки, или на-

выки. Их приобретаемость в жизни и их наследственность. Врожденное настроение нервной системы как врожденная основа человеческого характера. Разделение в этом отношении людей по темпераментам. Признаки различных темпераментов. Значение различия темпераментов в воспитательной деятельности.

Часть вторая: воспитание умственно-нравственное. Отличие психических явлений от физических. Сознательность как отличительный признак психического явления. Взаимодействие души и тела. Два вида психических явлений в человеке: психические явления низшего разряда, общие человеку и животным, которые следует назвать душевными в отличие от телесных, и психические явления высшего разряда, составляющие исключительную принадлежность человеческой души, и которым следует усвоить название *духовных*.

А. Душевные явления

Три вида душевных явлений: I) явления познавания, II) явления внутреннего чувства, или чувствования III) явления воли.

I. Познавательный процесс: 1) восприятие, 2) память, 3) воображение и 4) рассудочный процесс.

1) *Восприятие.* Психическая сторона в акте деятельности внешних чувств. Внимание как необходимое условие восприятия. Два вида внимания: произвольное и пассивное. Переход произвольного внимания в пассивное и наоборот. Важное значение внимания в воспитательной деятельности. Условия, развивающие силу и постоянство внимания, и условия, ослабляющие его. Оценка в этом отношении различных дидактических приемов. Важное значение первых восприятий в душевной истории человека вообще и, в частности, значение их в умственном развитии и в учении. Что такое наглядность в обучении. Ее необходимость при первоначальном обучении.

2) *Память.* Объяснение акта припоминания и забвения. Припоминание непроизвольное и произвольное. Как составляются представления из первых восприятий и как сочетаются между собою. Различные виды сочетания (ассоциации) представлений и преимущественное значение того или другого из этих видов в различных предметах учения. Постепенное осложнение ассоциации. Память в младенчестве, в детстве, в отрочестве, в юности и в зрелом возрасте. Важное значение памяти вообще в жизни и, в частности, в учении. Условия, способствующие развитию и укреплению памяти, и условия, тому противодействующие. Разумная организация предметов учения как средство прочного усвоения. Необходимость постепенности, последовательности и постоянства в учении. Необходимость повторений. Их психическое значение.

3) *Воображение.* Объяснение процесса воображения. Влияние на него нервной системы. Влияние материалов, усвоенных памятью. Влияние воли. Особенность воображения у детей и отроков. Влияние воображения на нравственную сторону человека. Условия, способствующие и противодействующие правильному развитию воображения. Педагогическая оценка в этом отношении образа жизни детей, различного рода детских игр и занятий, а также сказок, романов, театральных зрелищ. Влияние учебной деятельности на воображение.

4) *Рассудочный процесс.* В этом отделе преподаватель должен познакомить своих слушательниц не только с ходом рассудочного процесса вообще, но и с основными логическими понятиями, как потому, что без знакомства с этими понятиями не может быть понят сам рассудочный процесс, так и потому, что знание законов логического мышления необходимо для тех, кто хочет развивать в детях способность к логическому, т. е. правильному, мышлению. Но так как логика у нас не преподается в средних учебных заведениях — ни в женских, ни в мужских, — то в этом отделе должно быть изложено:

Образование представлений из первых восприятий, или признаков. Значение признаков существенных и несущественных. Образование понятий из представлений. Суждение как процесс образования понятий. Рассуждение как процесс анализа или разложения понятий. Значение умозаключений и различные их виды. Различные отношения человеческого понимания к предметам понимания: к предметам и явлениям природы, к понятиям математическим, к явлениям душевным. Три источника человеческих знаний: природа, душа и произвольные движения человека. В частности, должно быть объяснено понятие предмета и явления, причины, условия и следствия, закона и правила, цели, случая и назначения. Процесс индуктивного и дедуктивного мышления, в частности, их значение в учебной деятельности. История постепенного образования рассудка и различные влияния на эту историю. Значение слова в рассудочном процессе. Условия способствующие и условия, противодействующие правильному развитию рассудка. Оценка различных влияний в этом отношении, и, в частности, влияние первоначального обучения: обучения механического и развивающего.

II. Внутренние чувства, или чувствования. Отличительные признаки этого психического явления. Различное происхождение чувствований из органических причин, из хода сознательных представлений. Воплощение чувствований. Нервное сочувствие, нервная подражательность: значение их в воспитательной деятельности. Переход чувствований в чувственные настроения души. Как действуют на чувства возбуждение и бездеятельность. Условия, усиливающие данное чувственное настроение души, и условия, ослабляющие его. Как действуют на чувства возбуждение и бездеятельность. Условия, усиливающие данное чувственное настроение души, и условия, ослабляющие его. Оценка в этом отношении обращения с детьми взрослых людей: кормилицы, няньки, прислуги, посторонних лиц, воспитателей. Разделение душевных чув-

ствований на: 1) *сердечные*, 2) *умственно-сердечные* и 3) *умственные*.

1) *Виды сердечных чувствований*: а) удовольствие и неудовольствие, б) влечение и отвращение, в) гнев и чувство доброты, г) страх и чувство смелости, д) чувство стыда и чувство самодовольства.

2) *Умственно-сердечные чувства*. Отсутствие деятельности в различных его степенях: скука, тоска, апатия.

3) *Виды душевно-умственных чувствований*: а) чувство различия и сходства, б) чувство умственного напряжения, в) чувство ожидания, г) чувство неожиданности в двух своих видах: чувство обмана и чувство удивления, д) чувство сомнения и уверенности, е) чувство контраста, ж) чувство успеха.

При изложении каждого вида чувствований должно быть оценено его значение в жизни вообще и в детской в особенности, условия, усиливающие или ослабляющие данное чувство, и затем изложены педагогические меры в этом отношении.

III. Явления воли. Возникновение желаний и различные источники их. Процесс постепенной выработки желаний в убеждения и убеждений в решения. Переход желаний в склонности, наклонности и страсти. История образования человеческого характера. Значение идеи счастья, значение цели в жизни. Важнейшие уклонения человеческой воли: слабость воли и заблуждения воли. При этом специально должны быть рассмотрены склонность к лени, привычка к подражанию, к развлечению. Зарождение и укоренение этих привычек в детях. Здесь же должны быть изложены и средства против лености, непослушания, капризов, а вместе с тем оценено значение педагогических поощрений и взысканий как средств противодействия слабой или заблуждающейся воле дитяти. Из рассмотрения истории воли и ее уклонений сама собою открывается вся важность деятельности в детской жизни, а потому здесь у места будет изложить все педагогические меры, дающие пищу детскому стремлению к деятельности.

Б. Психические явления высшего порядка, или явления духовные

Общее понятие об этих явлениях и самосознание как отличительный их признак. Отношение самосознания к сознанию. Самосознание как источник разума. Самосознание, или разумность, как общий корень всех духовных чисто человеческих явлений. I. Дар слова. II. Чувство художественное. III. Чувство нравственное. IV. Чувство религиозное.

I. Дар слова. Физиологические и психологические основания дара слова. Важное значение языка в умственном развитии человека вообще и дитяти в особенности. Развитие языка в человечестве. Логическая и историческая связь языков. Отношение языка к логике. Развитие языка в индивиде и, в особенности, у детей. Значение народного языка для индивида и, в особенности, для дитяти. Условия благоприятствующие и условия, противодействующие развитию языка в детях. Оценка в этом отношении различных влияний. Педагогические меры, способствующие правильному и обширному развитию дара слова в детях. Влияние изучения иностранных языков на знание своего собственного.

II. Чувство художественное. Его психические и физиологические основы. Его проявления в музыке, живописи, ваянии, поэзии, любви к природе и человеку. Условия споспешествующие и условия, противодействующие развитию художественного чувства. Поэтический элемент в воспитании. Оценка различных поэтических произведений в их влиянии на душу дитяти. Влияние занятий искусствами, и, в особенности, музыкой и живописью на общее развитие и душевное настроение детей.

III. Чувство нравственное. Психические основы нравственного чувства и две формы его: 1) индивидуальное нравственное чувство, или чувство правды и справедливости; 2) общественное нравственное чувство, или чувство нравственности в тесном смысле.

1) *Чувство правды и справедливости.* Его психические основы в чувстве личности и в чувстве равенства личностей перед законом совести. История чувства права и справедливости в детской душе. Оценка в этом отношении влияний окружающей среды и обращения взрослых с ребенком. Влияние обращения детей между собою. Воспитательные меры для укоренения в ребенке чувства права и справедливости.

2) *Нравственное чувство в тесном смысле.* Его психические основы в сознании свободы воли, следовательно, вменяемости поступков, в стремлении к безграничной деятельности, в стремлении к самоусовершенствованию. Совесть как мерило собственного совершенства. История развития нравственного чувства в детях. Жизненные условия и воспитательные меры в их влиянии на развитие и подавление нравственного чувства. Важное значение этого чувства в жизни человека. Педагогические меры для правильного его развития. Меры, возбуждающие подавленное нравственное чувство.

IV. Чувство религиозное. Психические основы стремления к божеству. Стремление это врождено каждой человеческой душе. История развития этого чувства в душе человека. Условия, споспешествующие и противодействующие развитию религиозного чувства.

Преподавание педагогики закона божия предоставлено в женских учебных заведениях духовным лицам, а потому преподаватель общей педагогики должен ограничиться только изложением мер правильного развития вообще религиозного чувства.

Дидактика

Понятие о дидактике. Ее психологические основания. Ее важное значение. Разделение дидактики на общую и частную.

I. Общая дидактика

Общее понятие об обучении. Учение как средство воспитания. Практические цели учения. Два различные

виды учсния: 1) учение *пассивное* посредством преподавания, 2) учение *активное* посредством собственного опыта. Относительное значение каждого и необходимость их соединения в каждом учении.

Преподавание в тесном смысле слова. Необходимые условия всякого преподавания: 1) своевременность, 2) постепенность, 3) органичность, 4) постоянство, 5) твердость усвоения, 6) ясность, 7) самодеятельность учащегося, 8) отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, 9) нравственность, 10) полезность.

Общая организация учения. Необходимость плана. Его правильность и практичность. Два главные метода преподавания и изучения: 1) метод синтетический, 2) аналитический. Особенная приложимость того или другого метода к разным предметам изучения. Необходимость их соединения во всех предметах. Правильная организация знаний как результат соединения обоих методов.

Приемы преподавания: 1) прием *догматический*, или предлагающий. Предложение предметное и предложение словесное. Необходимые условия того и другого. 2) Прием *сократический*, или спрашивающий. Его психическое значение. Правила катехизации. Прием *эвристический*, или дающий задачи. Правила задач. 4) Прием *акроаматический*, или излагающий. Правила изложения. Особенная приложимость этих приемов по возрастам и приемам учения. Необходимость их соединения в каждом преподавании.

II. Частная дидактика

Предмет частной дидактики. Ее значение. Изменение правил общей дидактики различными предметами преподавания.

1) Занятия, предшествующие книжному ученью. Подробное изложение фребелевской методы и педагогическая оценка ее значения. 2) Обучение грамоте. Различные способы. Педагогическая их оценка. 3) Обуче-

ние родному языку и его грамматике. 4) Обучение первоначальной арифметике и геометрии. 5) Обучение первоначальному естествознанию. 6) Обучение географии. 7) Обучение истории. 8) Первоначальное обучение искусствам: чистописанию, рисованию, музыке и пению.

При изложении дидактики каждого отдельного предмета следует знакомить слушательниц с лучшими руководствами по этому предмету.

В заключение преподаватель мог бы изложить историю замечательнейших педагогических систем и дать критический разбор наиболее полезных педагогических сочинений.

16 февраля 1870 г.

(Центральный государственный исторический архив в Ленинграде (ЦГИАЛ), «Бумаги д. с. с. Вышнеградского» (IV отделение с. е. и. в. канцелярии, опись 18, лит. Б, 1869 г., д. 150, л. л. 131—148).

29. ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КУРСА ДЛЯ ДВУХ СТАРШИХ ОБЩИХ КЛАССОВ ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Предварительные объяснения

В двух старших общих классах женских учебных заведений преподавание педагогики, конечно, не может уже быть так основательно и обширно, как преподавание того же предмета в специальных классах, слушательницы которых уже окончили общий курс образования. Кроме того, во втором общем классе, где должно быть начато преподавание педагогики, только что начинается преподавание физиологии, на которой, как известно, должны основываться все правила и советы по физическому воспитанию детей. Вот почему, применяясь к этим обстоятельствам, мы должны изменить и самый курс педагогики и довольствоваться сообщением ученицам второго общего класса некоторых общих сведений из психологии и тех основных понятий из логики, которые необходимы для составления себе пра-

вильных педагогических воззрений. Если бы мы дали ученицам этого возраста только одно перечисление педагогических правил, то они могли бы быть заучены наизусть, что не принесло бы девицам никакой пользы.

Но и самое изложение психологии, как бы ни было оно элементарно, требует уже знакомства, по крайней мере, с устройством органов чувств и хотя сколько-нибудь ясного представления о нервной системе. На этом основании преподаватель педагогики должен войти в сношение с преподавателем физики и просить его познакомить девиц предварительно, еще в третьем классе, с устройством органов слуха и зрения и с их деятельностью, хотя в общих чертах. Сам же преподаватель педагогики познакомит своих слушательниц с отношением этих органов к нервной системе.

Само собою разумеется, что курс психологии и логики, который мы предлагаем читать во втором общем классе, может быть, конечно, самый элементарный и извлекаемый, главным образом, из примеров. В пятнадцатилетнем возрасте уже возможно обратить внимание на совершающиеся в нас психические явления, если только, конечно, преподаватель сумеет указать на такие явления, которые должны быть знакомы его ученицам. Курс этот мы советовали бы назвать *педагогической пропедевтикой*, или собранием тех элементарных сведений, которые необходимы для понимания педагогических вопросов и сознательного чтения педагогических сочинений.

Классы специальные назначаются для будущих преподавательниц, в общих же классах преподавание педагогики имеет в виду только подготовить в девицах возможность исполнять те педагогические обязанности, к которым они могут быть приз аны в семействах.

Ни возраст, ни знания учениц общего курса не предполагают и возможности передать им сколько-нибудь полный курс искусства воспитания, основанный на физиологических и психологических принципах. Преподавание педагогики в этих классах достигнет всей своей цели, если обратит внимание учениц на психологиче-

ские и физиологические процессы, условливающие те или другие воспитательные меры, и подготовит девиц в этом отношении настолько, что когда жизнь потребует от них воспитательной деятельности, то они будут в состоянии понять и оценить умный педагогический совет или без больших усилий читать простое педагогическое сочинение. Далее этого, как мы думаем, преподавание педагогики не может итти в общих классах женских учебных заведений.

Сообразно разделению курса на два года, мы и самую программу нашу разделяем на две части: в первой— помещаем педагогическую пропедевтику, а во второй — дидактику с прибавочным курсом физического воспитания и краткой истории педагогики.

Программа педагогического курса во втором общем классе

Педагогическая пропедевтика

Общее понятие о душевных явлениях в отличие от явлений физических. Какие явления следует признавать душевными. Краткое перечисление этих явлений с приведением одного или нескольких примеров на каждое. Два главные вида душевных явлений: 1) явления собственно душевные, свойственные в большей или меньшей степени всякому одушевленному существу, и 2) явления духовные, свойственные только человеку.

Явления душевные в тесном смысле. Три вида их: 1) Явления познавательные; примеры. 2) Явления внутреннего чувства, или чувствования; примеры. 3) Явления воли; примеры.

А. Явления душевные

I. Явления познавания

1) Восприятие и образование представлений. Физический и психический элемент ощущения. Деятельность органов чувств, преимущественно зрения и слуха. Сознание и его сосредото-

ченность или развлеченность, внимание и рассеянность. Важное значение внимания, объясненное в примерах. Внимание пассивное и активное. Причины внимания и рассеянности. Средства, употребляемые для того, чтобы развивать в детях способность внимания.

2) Память. Различные виды памяти в примерах. Противоположность между памятью механическою и рассудочною. Значение той и другой в ученье. Средства, употребляемые для развития в детях памяти.

3) Воображение. Два вида воображения: пассивное, или мечта, и активное, или фантазия. Значение того и другого вида в душевной жизни человека. Какие меры принимаются, чтобы в детях развить правильно воображение и подчинить его рассудку и воле, т. е. превратить мечту в фантазии.

4) Рассудок. В этом отделе следует познакомить учениц с основными логическими понятиями и при этом как можно чаще прибегать к примерам. Образование представлений из ощущений. Всякое представление состоит из признаков. Признаки показывают отношение предмета к другим предметам. Образование общих понятий из единичных представлений. Слова именуют только общие понятия. Что такое *суждение*. Суждения *синтетические* и *аналитические*. Отношение суждения к предложению. Различные виды силлогизмов. Что такое предмет и что такое явление в примерах. Что такое условие, причина и следствие в отношении явления. Описание предметов и рассказ явлений. Из чего слагается всякая наука. Науки по преимуществу описательные и науки по преимуществу рассказывающие. В каком отношении находится изучающий к тем и другим наукам. Особенность наук математических. Чем усиливается рассудочная способность в детях и чем ослабляется.

II. Внутренние чувства или чувствования

Отношение этих душевных явлений к явлениям *познавательным*. Краткое перечисление различного рода чувствований с несколькими примерами на каждый.

Важное значение чувствований для душевной жизни человека. Отчего чувствования слабеют и отчего усиливаются. История развития в детях некоторых особенно важных для человека чувствований: любви, злобы, гнева, страха. Причины, развивающие и ослабляющие эти чувствования в детях.

III. Явления воли

Явления воли в отличие от явлений познавательных и чувствований. Происхождение *желаний* из *стремлений*. Переход желаний в решимость. Образование из частных желаний общих склонностей, наклонностей и страстей. *Слабости* воли и *заблуждения* воли. История образования *лености, непослушания*, *капризов*. Как не допускать их образования и как противодействовать им, если они уже образовались. Значение *поощрений* и *взысканий*. Важность самостоятельной деятельности в детстве как именно той сферы, в которой образуется и укрепляется хорошо направленная воля и вообще характер человека. Рассмотрение различных форм детской деятельности.

Б. Явления духовные

1) Дар слова. Значение дара слова для человека. Отношение между логикой и языком. Различие языков, их связь между собой. Развитие языка отдельного народа. Значение народного языка для человека вообще и для дитяти в особенности. Что способствует и что мешает правильному развитию дара слова в детях. Влияние изучения иностранных языков на знание своего собственного, причем следует указать на вредное влияние преждевременного изучения иностранных языков, и на пользу этого изучения, когда оно совершается своевременно.

2) Чувство художественное, или эстетическое. В чем проявляется у человека художественное чувство. Различные формы его проявления: скульп-

тура, живопись, архитектура, музыка, поэзия. История развития художественного чувства в детях. Влияние занятий искусствами и в особенности музыкой и живописью на общее развитие и душевное настроение детей.

3) Чувство нравственное. В чем проявляется у человека нравственное чувство. Чувство *правды*, *справедливости* и чувство *нравственности*. Чем воспитывается и чем подрывается в детях чувство правды и справедливости. История развития нравственного или общественного чувства в детях. Важное значение этого чувства в жизни. Чем поддерживается, чем развивается и чем подавляется это чувство.

4) Чувство религиозное. В чем это чувство проявляется у человека. История развития этого чувства у дитяти. Что споспешествует и что препятствует его развитию. Важное значение этого чувства в жизни.

Программа педагогического курса в первом общем классе

Дидактика

Разделение дидактики на *общую* и *частную*.

Общая дидактика. Общие понятия об обучении. Ученье как средство воспитания. Два вида ученья: 1) ученье пассивное, посредством преподавания, 2) ученье активное, посредством собственного опыта учащихся. Значение обоих этих видов изучения и необходимость их соединения в каждом ученье.

Преподавание — в тесном смысле слова. Необходимые условия всякого преподавания: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самодеятельность учащегося, сообразность с силами учащегося, нравственность, польза. Общая организация ученья. Два главные метода ученья: *синтетический* и *аналитический*. Особая приложимость того и другого метода в той или другой науке. Необходимость их соединения.

Приемы преподавания: 1) прием догматический, или предлагающий, 2) прием сократический, или спрашивающий, 3) прием эвристический, или дающий задачи, 4) прием акроаматический, или излагающий. Когда, где и как следует прилагать эти приемы.

Частная дидактика. Предмет ее.

1) Занятия, предшествующие книжному учению, и при этом подробное изложение, так называемых, фребелевских занятий. 2) Обучение грамоте по различным способам. 3) Первоначальное обучение родному языку и его грамматике. 4) Первоначальное обучение арифметике. 5) Естествознанию. 6) Географии. 7) Обучение искусствам.

При этом следует знакомить учениц с лучшими учебниками по каждому предмету.

Физическое воспитание

Когда ученицы в последних двух общих классах приобретут уже некоторые познания из физиологии, тогда уже можно изложить им главнейшие правила физического воспитания, разделив их по предметам так: 1) правила относительно пищи, 2) относительно воздуха, 3) относительно помещения и одежды, 4) относительно мускульной деятельности и 5) относительно деятельности нервной.

В заключение следует коротко познакомить девиц с наиболее выдающимися личностями и направлениями в истории воспитания и дать список замечательнейших педагогических сочинений с кратким изложением значения и направления каждого.

18 февраля 1870 г.

(Центральный государственный исторический архив в Ленинграде (ЦГИАЛ), «Бумаги д. с. с. Вышнеградского» (IV отделение с. е. и. в. канцелярии, опись 18, лит. Б, 1869 г., д. 150, л. л. 149—157).



Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии“



ПРЕДИСЛОВИЕ К ТРЕТЬЕМУ ТОМУ[2]

30 ...Я, может быть, поступил дурно, не выяснив прежде отношения моей психологии к философии, которая в настоящее время, после погрома гегелевской системы, представляет одни развалины. Но этим выяснением отношения психологии к философии мне будет всего удобнее заняться в предисловии к третьему тому, так как в третьем томе отношение это уже само собой установится.

Теперь же скажу только мимоходом, для удаления дальнейших недоразумений, что, по моему убеждению, в настоящее время и сама философия может явиться только посредницей между психологией и науками природы. В настоящее время возможна только такая философия, которая основывала бы постройку научного мировоззрения, с одной стороны, на фактах, добытых психическим самонаблюдением, а с другой — на фактах, добытых наблюдением над внешней для человека природой. Другой философии в настоящее время я не понимаю. Если основать философию на одних психологических фактах, то выйдет самый туманный и неопределенный идеализм; если основать ее на одних, известных нам, фактах внешней природы,— как это делает, так называемая, *позитивная* философия, — то выйдет как раз столько же туманный и столько же неопределенный материализм; но в обоих случаях откроется обширное поле человеческой фантазии, оценка которой возможна уже на основании правил поэзии или риторики,

а не на основаниях науки. Отправляясь от *идеального* воззрения Гегеля и от *позитивной* философии Конта, как бы забывшей самое существование психических явлений, мыслитель одинаково удаляется от действительного знания и попадает уже в мир фантастических построек, где величественнейшие дворцы выстраиваются очень легко и скоро именно потому, что это дворцы карточные.

Сохраняя за собой право в *третьем* томе выяснить отношение моей книги к различным физическим и психическим теориям, я предоставляю этот *второй* том здравому смыслу читателя и прошу его не навязывать мне никаких предвзятых мировоззрений... (т. IX, стр. 14—15).

31. ...Предмет метафизики составляют именно те *противоречия*, которые душа человеческая вносит как прирожденные в свои опыты и руководится ими сначала бессознательно. Так что метафизика будет глубочайшей частью психологии — не более: эти вершины психологического самонаблюдения и здесь не более как опыт, внутренний опыт; опыт над противоречиями, вносимыми духом в свою собственную деятельность.

Вот почему предметы, каковы — причина, свобода, случай, необходимость, бесконечное и конечное, сила, субстанция, материя — всегда будут предметами метафизики. И так как без употребления этих слов наука обойтись не может, то не может она обойтись и без метафизики. Бокль, Бэн, Милль восстают против метафизики, но тогда они не должны употреблять и этих слов, истинное объяснение которых только в метафизике дается. Клод Бернар оспаривает понятие причины, закона, явлений во «Введении к опытной медицине»... (т. X, стр. 65).

32. ...Для познаний внешнего мира математичность есть общий закон: что не доведено еще до возможности быть выраженным в математической форме, то еще *не дозрело*, значит. Представляя себе весь мир *движением*, мы можем надеяться постигнуть только

законы этих движений, а законы движений — всегда *математика;* вот почему это основной предмет для всех постижений внешнего мира. Для внутреннего же — что? — *Психология* (т. X, стр. 237).

33. ...Пока логика не станет на принадлежащее ей место в преддверии всех прочих наук, до тех пор будет происходить та печальная путаница понятий, которая обнаружилась вполне в настоящее время, когда кажущиеся философские постройки мира улетучились как дым (т. VIII, стр. 600).

34. Надо в предисловии обратить первое внимание на то, что в последнее время одностороннее направление науки на материальный мир поколебало так сознание права, нравственности, что воспитание сделалось шатким. Оно покудова живет еще преданиями старины, где же эти предания поколебались, а они везде, видимо, колеблются, там образовался нравственный хаос, который уже начинает приносить свои ужасные плоды.

(Ф. 316, № 23 «Чувственные состояния души». Приведенная выше запись сделана на корке переплета рукописи. — *Ред.*).

35. Теперь наука и мысль образованного класса направлены к тому, чтобы оттиснуть человека в ряды животных и животных в ряд растений, а растений в ряд явлений неорганической природы; но когда это удастся до возможной степени и доведет до *абсурда,* тогда, без сомнения, начнется движение в обратную сторону: мысль и наука направятся к тому, чтобы выставить *отличия* явлений растительной жизни от минеральной, животной от растительной, человеческой от животной. Теперь же нам везде толкуют о сходстве и нигде о различии, хотя здравый взгляд на жизнь, не потемненный теорией, видит это различие. Но может ли воспитание пойти за временным направлением науки? — вот вопрос.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л. 7 об.).



Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

42/ Способн. находить сходство в разнообра-
зіи явлений и сосредоточив внимание
на одной особенности находить ее в дру-
гих, в всех родах видах, всех со-
отношениях отступления; так способн,
видим движущую силу в человеке,
в лошади, в воде, в огне — теперь
нашли увлекает, не утратит эти
их дна .... р. 503, 504,

Умение производить одних пред-
мет в самых разнообразных видах
и отвлечь от их разнообразия,
так чтобы они не теряли свой
способность составлять ум и вкус.
Не отступаться. Талант отступ-
ить торговые силы. Развлечь, Бэкон
очень хорошо — 505.
Сходства вещей составляют сходство
отвлекающих ум ...... 502.
Вот отступает силу перед потому
что ум его был уже склонен

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского



Г. Психические явления высшего порядка[3]

I. ФУНКЦИИ, ОТЛИЧАЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА ОТ ЖИВОТНЫХ

1. САМОСОЗНАНИЕ

36. В первых же главах этого тома вы найдете и разрешение показавшегося вам противоречия. Человек не потому говорит, что обладает рассудком, который есть и у животных, а потому, что обладает самосознанием, т. е. способностью наблюдать свои собственные душевные явления, чего нет у животных. Эта-то способность дает человеку дар слова, свободу воли, нравственность, способность к самоусовершенствованию, к прогрессу (т. XI, Письмо Ушинского к Корфу Н. А., 27.IX. 1870 г.).

37. Самосознание как один из источников наших знаний должно быть рассмотрено нами в третьем отделе нашей антропологии, когда мы будем говорить об особенностях души человеческой; ибо, как мы увидим далее, это есть главная черта, отличающая человека от всех других живых существ. Но уже и теперь придется нам для уяснения себе рассудочного процесса рассмотреть происхождение некоторых знаний, проистекающих как из самосознания, так и из опыта движений; ибо без этого многое в рассудочном процессе осталось бы для нас непонятным. К таким знаниям причисляем мы идеи: *субстанций* и *признаков*, *материи* и *силы*, *причины* и *следствия*. Все эти идеи до того вплетаются нами в каждый рассудочный процесс наш, что, не объяснив их

происхождения, мы не можем итти далее (т. VIII, стр. 524).

38. Рассудок есть плод *сознания*; разум плод *самосознания*; сознанием обладают и животные, но самосознанием обладает только человек. Вот почему анализ разума нам предстоит еще сделать тогда, когда мы будем заниматься духовными особенностями человека: теперь же мы еще в сфере его животной жизни, из которой нас беспрестанно увлекают вперед те изменения, которые сделаны в этой жизни духовными особенностями человека (т. VIII, стр. 657).

39. Изучая мир, изучая собственную историю свою, человек... сознает себя действительно только органом мировой жизни и, освещая темный инстинкт светом идеи, ищет благоденствия не только других людей, но и целого мира. Конечно, мы можем раскрыть это преобразование только тогда, когда будем изучать явления самосознания и следить за тем, как человеческая особенность преобразовывает в человеке все животные инстинкты, как она превращает в разумную идею все те потребности растительных организмов, которые сказываются в животном инстинктивными стремлениями удовлетворять своим пищевым и общественным потребностям, самой потребности которых оно не знает, но настоятельность которых оно *чувствует*. Человек, как и животное, повинуется в этом случае только голосу природы; но тогда как для животных этот голос только понудительные звуки, для человека, по мере его развития, голос этот превращается в понятное слово, а вместе с тем и закон необходимости превращается в закон разумный, выполняемый потому, что он разумен, а не потому только, что ему нельзя не повиноваться (т. IX, стр. 84).

40. *Самосознание*

«Есть большое и прочное различие между сознанием и самосознанием, между человеком, который просто чувствует и действует вследствие чувства, и человеком,

который самые эти ряды чувств и действий сделал уже предметом любви и уважения, как будто бы это была другая личность» (The Emotion, p. 131).

Нам кажется, что здесь Бэн просто начертил различие между человеком и животным, хотя он выше и говорит, что бывают *люди без самосознания*, но это ясная путаница понятий.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

41. *Самосознание* (Фрис)

Самосознание Фрис называет внутренним чувством: «внешними чувствами, говорит он, мы узнаем телесное бытие вещей, внутренним чувством жизнь нашего духа» (Fr., T. I, § 22, S. 73).

Это хорошо, но понятие его о деятельности самосознания — самое смутное (ib., S. 74).

М о е. В самосознании к сознанию вещи прибавляется сознание того, что это знание принадлежит мне. Мы можем на себе проверить отдельность *сознания* от *самосознания*: так, в крайней степени страсти мы не думаем, что она нам принадлежит, теряем самосознание, хотя сознание остается,— делаемся животными. Чем сильнее самосознание, тем сильнее и самообладание, которое из него вытекает. Человек должен заботиться, чтобы всегда самосознание было выше всего незначительного.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

42. *Самосознание*

Бенеке отвергает, конечно, особенную способность *самосознания* или внутреннего чувства (innere Sinne, как его называют другие).. Он видит в самосознании только «особый род понятий различных психических форм» (Erz. u. Unterr., § 35, S. 141, Th. I).

Это верно; но способность образовывать такие понятия о самых понятиях, чувствах, желаниях и есть *самосознание*; способность *чувствовать* и сравнивать и различать предметы своих ощущений есть сознание; способность обращать мысль на саму себя, наблюдать

не предметы чувства, а само чувство; не только желать, но и думать о собственном желании, — это и есть *самосознание*, корень свободы выбора, языка, психологии, философии, логики, грамматики, эстетики.

При своем взгляде на *самонаблюдение* Бенеке естественно думает, что оно развивается очень поздно. Так выше (ib., S. 113, § 26) он говорит, что дети не имеют сознания своего я и говорят — «Карл хочет» и т. п. до 3-х лет. Но это ясный вздор — подражание няне и маме, которые спрашивают — «хочет Карл чаю?». Кроме того, если ребенку говорить и *ты*, то он может долго еще не знать употребления слова *я*, ибо здесь нужен перенос довольно трудный, слово же *я*, конечно, не врождено. Но если уже ребенок говорит: «я хочу пить», «мне больно», или даже «Карл хочет пить», то уже значит самонаблюдение действует: дитя умеет отличать одно свое состояние от другого и каждому давать настоящее имя.

Избегая в этом отношении аффектации и слишком большого обращения внимания ребенка на самого себя, Бенеке тем не менее требует, чтоб воспитатель заботился о развитии в детях самонаблюдения, особенно в женщинах, «о которых не напрасно говорят, что они весь мир знают лучше, чем самих себя» (ib., S. 142). «Воспитатель должен обращать внимание ребенка на его мысли, чувствования, стремления. Дитя живет почти только в настоящем; и воспитатель должен быть памятью дитяти в данном отношении; напоминать ему его прежнее желание, напр., если та же самая вещь ему надобна, и прежнюю досаду, если оно желает той же вещи» (p. 142).

Если способность самонаблюдения возросла; то Бенеке советует повторение того, что делалось в продолжение дня, недели и т. д. (ib., S. 143).

Все эти советы нам кажутся маловажными. Всего больше развивается *самосознание* изучением языка своего и иностранных; логикой; сочинениями; но дневники — вещь полезная.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

43. *Рассудок — сознание* (*кар.:* самосознание)

Кант, желая провести границу между высшими и низшими способностями человека, говорит: «соединение разнообразного никогда бы не могло произойти в нас посредством внешних чувств (Sinne); всякое соединение есть самобытный акт представляющей силы (ein Actus der Spontaneität der Vorstellungskraft), которую в отличие от чувственности следует назвать рассудком (Kritik der Reinen Vernunft, § 15).

Гербарт справедливо замечает, что Кант не вывел из этого важного положения всего, что следовало вывести; но несправедливо утверждает, что это положение имеет место в метафизике, а не в психологии (Herb., Th. I, S. 49, § 63).

Напротив, одно из самых ясных наблюдений психологии это то, что все мы сознаем не иначе, как по сравнению. Сам же Гербарт беспрестанно указывает на эту мысль; к ней же пришел и Бэн, идя совершенно другим путем. Ошибка же Канта состоит в том, что он думал здесь найти границу между высшими и низшими способностями, между способностями животного и человека.

Мы не знаем, как думают животные; но если они отличают красный цвет от черного, то не иначе, как и мы, — *по сравнению.*

Гербарт говорит совершенно верно: «связь разнообразного совершается не посредством чего-нибудь, что бы можно было назвать *актом*; еще менее — актом произвола; она есть непосредственное следствие единства души» (ib.).

Но единство души в этом случае проявляется в *акте*, который не лежит в самих предметах представления, ибо в них нет единства; не сам себя *красный* цвет сравнивает с *синим*, а душа сравнивает оба ощущения и из этого сравнения выводит определенное ощущение (см. выше).

Нельзя сказать, как говорит Гербарт, что «мы находим себя вынужденными брать объект как он пред-

ставляется»,— нет, мы берем его в *сравнении*, а сам он себя с другими не сравнивает (ib., S. 50).

Это происходит у Гербарта от несчастной страсти все объяснять.

Вот о понятиях Гербарт говорит совершенно верно: «Общие впечатления (Totalenvorstellungen) подобных предметов, сливающиеся вместе представления деревьев, домов, людей и т. п. имеют, без сомнения, и дикарь и животное; но им недостает *противоположения* абстрактного конкретному. Общее понятие не отделилось от своих примеров» (ib., S. 50, § 64).

Это у меня привести.

Это так и старая философия напрасно в *понятиях* искала отличия человека от животного. Оно в даре слова, который один дает возможность окончательного образования понятий; а корень дара слова — в с п о с о б н о с т и м ы с л и в з г л я н у т ь н а с а м у с е б я, в самосознании, которого нет у животных.

Ошибочное представление Гербарта о рассудке сохранил и Бенеке; по его (мнению) «рассудочное понимание совершается не иначе, как в форме понятий» (Erz. und Unt., § 7, S. 24).

Вот почему он тут же говорит: «Дитя в первое время своей жизни еще ничего не понимает» (ib.).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

44. В главу о пространстве и времени (*кар.*)

К материализму
Понятие субстанции и силы. Гипотеза души.
Логика и язык

(Дух работает в глубине).

Кант говорит, что они (понятия субстанции и силы. —*Ред.*) сопровождают всякий опыт; а Гербарт (Herbart's Schriften, Th. I, S. 61, § 86) называет их *трансцендентальными*. Понятие субстанции возникло уже из понятия вещи (Ding). Вещь есть собрание признаков без вопроса об их единстве, которое при этом слепо предполагается.

Мое. Но и Кант, ведь, говорит об этом слепом предположении; он, конечно, не так близорук, чтобы думать, что слово субстанция образовалось прежде слова *вещь*; без сомнения, более глубокие чувствования после всего попадали на язык человека; но человек руководился ими и прежде того, чем они выразились в языке. Логика, как и язык, суть создание самонаблюдения; но прежде работает дух с своими свойствами, которые выражаются для сознания только в произведениях, а не в причинах, идущих из бессознательной глубины духа. «Субстанция есть носитель признаков, а не признак; понятие, которое появляется тогда, когда уже замечают, что признаки должно отделять от их единства» (ib., S. 66).

Верно; но упущено из виду, что чувство этого *понятия* предшествует сознанию этого понятия. Человек создает понятие вещи и дает название вещам, рассуждает о них, как будто бы уже у него было понятие субстанции, хотя до выработки этого понятия самонаблюдение его еще не простиралось.

Это можно объяснить так: человеческое *сознание* действует само *как субстанция* и переносит это чувство субстанции и на предметы внешнего мира, к которым также относится как к субстанциям.

Это и не может быть иначе; даже если предположить душу как следствие неизвестной организации материи, то и тогда эта организация *не ко всему же способна*: иначе она была бы ничем, никакой организацией: она не может того и другого и это впоследствии делается мерилом разумности. Но это *положительное действие души*: она потому везде предполагает субстанцию, что сама *субстанция*, а не собрание признаков.

Гербарт говорит, что понятие субстанции противоречащее понятие и должно быть заменено понятием существа (Wesen. См. у Гербарта подробнее Einleitung in die Philosophie, § 101 или 122), «существа, которое через нарушение и самоподдержание представляет нам явление комплекса признаков, которые в действительности ему совершенно не принадлежат».

«Понятие силы выходит уже из понятия субстанции и развивается вместе с ним и почти таким же образом из понятия переменяющейся вещи. Оба понятия появляются уже на самой крайней границе опыта, как *противоречие*, переходящее в метафизику, т. е. заставляют нас перешагнуть за опыт и производят в нас убеждение, предметы которых не подвержены опыту» (ib., S. 66).

Верно; но дурно выражено.

Мое. Действительно, *предмет метафизики* составляют именно те *противоречия*, которые душа человеческая вносит как прирожденные в свои опыты и руководится ими сначала бессознательно. Так что метафизика будет глубочайшей частью психологии — не более: эти вершины психологического самонаблюдения и здесь не более как опыт, но внутренний опыт; опыт над противоречиями, вносимыми духом в свою собственную деятельность.

Вот почему предметы, каковы — причина, свобода, случай, необходимость, бесконечное и конечное, сила, субстанция, материя — всегда будут предметами метафизики. И так как без употребления этих слов наука обойтись не может, то не может она обойтись и без метафизики. Бокль, Бэн, Милль восстают против метафизики, но тогда они не должны употреблять и этих слов, истинное объяснение которых только в метафизике дается. Клод-Бернар оспаривает понятие *причины*, *закона*, *явлений* во введении к опытной медицине.

То же замечает и Гербарт о необходимости предварительного установления метафизических понятий (ib., § 87, Anmerkung).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

45. *К рассудку*

Комбинации *остроумия*, *поэтического сходства* и *понятий* Бенеке называет комбинациями, идущими из внутренности самой души (Erz. und Unt., S. 116), а потом сам же говорит (S. 125), что способности рассудка не существует. Но все эти комбинации разве не на од-

ной и той же способности основаны: способности сознания находить сходство и различие между своими ощущениями?

Ассоциации остроумия, поэтического сходства и понятий — одна и та же рассудочная деятельность сознания, только внутренние чувства разные; и при образовании понятий рассудок редко действует совершенно без влияний. «Прежде первой абстракции в душе нет рассудочной формы или нет рассудка. Первый процесс абстракции кладет основание рассудку. Он расширяется по мере умножения процессов абстракции и образования понятий» (ib., S. 125). В своей односторонности это верно и верно для педагога. Но кроме того, есть *сила сознания*, которая укрепляется упражнениями.

Образование понятий не требует хитрых объяснений: «соединение процессов притяжения и отвлечения» (ib., S. 125). Оно объясняется из закона ассоциаций: человек видит множество однородных предметов (напр., лошадей), каждый из этих предметов, кроме родовых признаков, общих всем (однокопытное, волосатый хвост и грива), имеет индивидуальные (цвет, пятна, рост и т. п.). Понятно, что родовые признаки повторяются гораздо чаще, чем индивидуальные. Повторение следов, как мы знаем, усиливает их,— и вот из одних *видовых признаков* образуется *ассоциация* гораздо более глубокая и сильная, при которой бледнеют ассоциации индивидуальных признаков, беспрестанно сменяющих и стирающих друг друга. Это основано на свойстве памяти. Эти прочнейшие ассоциации = = = = = = и есть *залоги* понятий, образов, не существующих в природе. Понятия общи человеку и животному и составляют основу языка; но не порождают его без способности самонаблюдения, которая принадлежит исключительно человеку. «У животных не образуется рассудок, потому что их первичные силы (Urvermögen) не так сильны» (S. 126). «Был бы маленький рассудок!»—да разве у животных нет рассудка: что же вы называете рассудком?

(*Мое*). Нет, и у животных есть рассудок, способность сравнивать, различать, делать выводы. Это мы ви-

дим во множестве действий у животных. Собака, преследующая лисицу, из двух дорог выбирает кратчайшую, следовательно, сравнивает, различает, делает вывод, а это все деятельность рассудка. У животных есть *понятия*: они отличают человека вообще от зайца вообще и т. д. У них есть орган голоса, который легко мог бы разработаться в артикулированную речь; у них есть орган слуха; у них есть стремление сообщительности, выражаемое в движениях и криках; но у них нет *способности самонаблюдения* и потому нет слова. Эта способность наблюдения себя, своих душевных процессов, способность *самосознания*, как ее обыкновенно называют, есть творец слова.

Самосознание же дает свободу и человеческой воле. Имея возможность *сознавать в нас* страсть, мы имеем возможность и овладеть ею. Если страсть действует в нас так, что мы этого не сознаем, то мы *в ней* и она несет нас как поток воздуха несет воздушный шар; но как только мы сознаем страсть, то мы уже вне ее и можем выбрать точку опоры, чтобы удержаться, — будет ли эта точка сознание долга или другая страсть. Это *чувство возможности* и есть чувство *свободы воли.*

Таким образом способность самосознания является источником и *слова*, т. е. *человеческого развития и свободы воли.*

Появление рассудка или появление *понятий* по Бенеке все равно и потому он говорит, что рассудок начинается у детей очень рано: как только наберется достаточно представлений, которые своими сходными частями составят понятие.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л. л. 53—55).

2. РАССУДОК И РАЗУМ

46. *Рассудочный процесс в человеке и в животном*

Рассудочный процесс в человеке отличается не только средствами своего развития, но и *вопросами*, которые он решает. Весь рассудочный процесс у животных, насколько мы можем судить о нем по его проявлению в

действиях, направлен единственно к разрешению вопросов, возникающих из потребностей тела. Как только потребности эти удовлетворены, так и рассудочный процесс у животных прекращается до тех пор, пока потребности, с общим ходом органического растительного процесса, не возобновятся. Не то мы видим в человеке. Вместе с потребностями материальными, а еще более по удовлетворении их, пробуждаются в нем потребности духовные, и рассудок не успокаивается на решении вопросов, возникающих из жизни тела, но начинает решать вопросы, необъяснимые из телесных потребностей. Животное также наблюдает явления и делает опыты, составляет из них понятия, суждения и умозаключения, но все это настолько, насколько вынуждается к тому вопросами тела, выражающимися в форме телесных потребностей: голода, жажды, холода, инстинкта самосохранения, размножения и потребности движения: — вот в какой форме выражаются эти вопросы животной жизни, для разрешения которых работает и слепой инстинкт, и сознание животного. Но в рассудочном процессе человека мы встречаем и другие вопросы, не выходящие из потребностей физической жизни, но над решением которых тем не менее трудится рассудок человека, не успокаивающийся и по удовлетворении телесных потребностей. Решение этих-то, не из тела идущих вопросов заставляет дикаря украшать свое тело перьями, татуировкой, раковинами, прежде чем он выучится прикрывать его от вредных влияний температуры *. Оно же побуждает его слагать песню, выдалбливать дудку, выделывать идола с большим трудом из камня или из дерева, заботиться об умерших родных больше, чем он заботился о них, когда они были живы, приносить жертвы, часто кровавые и отвратитель-

* Ссылаемся в этом случае на психолога с нескрываемым материалистическим направлением «Факты дикой жизни, — говорит Герберт Спенсер, — показывают, что украшение, по порядку времени, предшествует платью и что вначале одежда развилась из украшений». Education intellectual, moral and physical, by Herb. Spencer. London. 1851, § 1, 2.

ные, и т. п., словом, решать своим рассудком такие вопросы, которые вовсе не объясняются потребностями физической жизни. На этой ступени своего развития человек *кажется* даже глупее животного, заботясь о пустяках, когда не удовлетворены существенные его потребности, украшая цветными раковинами тело, дрожащее от холода или изнывающее от зноя, добиваясь с большим трудом таких предметов, которые не приносят ему ни малейшей пользы, создавая себе небывалые страхи или налагая на себя тяжелые, совершенно бесполезные обязанности. Но не ясно ли показывает все это уже в дикаре, что рассудок человека, при самом начале своего развития, побуждается к деятельности не одними вопросами, выходящими из потребностей тела, но какими-то другими, выходящими из чего-то такого, чего нет у животных. Уже дикаря мучит это что-то такое, чего нет у животных, спокойно засыпающих по удовлетворении своих материальных потребностей и требований инстинкта. Вот эти то *вопросы* или *задачи*, выходящие *откуда-то* изнутри человека и проявляющиеся так дико на первых ступенях рассудочного развития, не дают остановиться этому развитию (как останавливается оно у животных) и ведут его все вперед и вперед.

Мы, конечно, не будем входить здесь в объяснение происхождения *религиозных*, *нравственных* и *эстетических* стремлений в человеке, хотя эти стремления и придают особый характер его рассудочному процессу: это составит содержание *третьей* части нашей «Антропологии». Но мы не можем не сказать и здесь нескольких слов о тех духовных влияниях, которые придают рассудочному процессу его вечное, неустанное движение в разыскании истины. Не упомянув, хотя коротко, об этих влияниях, мы оставили бы ложную тень на всем рассудочном процессе, что могло бы повести ко многим недоразумениям. Стремления религиозные, нравственные и эстетические направляют рассудочный процесс, совершающийся в человеке и человечестве, к различным целям, не выходящим из потребностей материальной жиз-

ни, но сами не входят в него, принадлежа более к области *внутреннего чувства*, чем *сознания*. Но есть *умственные духовные стремления*, которые прямо действуют на рассудочный процесс и срывают его со всякой ступени, достигнув которой, он мог бы остановиться. Эти духовные умственные стремления мы знаем только в форме странных *непримиримых противоречий*, появляющихся *откуда-то*, *только не из опыта и наблюдения*, в рассудочном процессе человека. Естественно, что мы указываем источник этих стремлений *в духе*, потому что этим именем мы приняли называть совокупность особенностей, отличающих психическую деятельность человека от такой же деятельности у животных. Но прежде чем мы рассмотрим эти противоречия, нам следует указать, каким образом противоречия могут двигать рассудочный процесс все вперед и вперед.

Сознание наше, как мы уже видели, не терпит противоречий: это его существенное свойство. «Главное стремление рассудка,— говорит Бэн,— состоит в изгнании всех противоречий из души, и только влияние чувства мешает этой работе рассудка» *. Это весьма верная заметка Бэна, но только высказана она не вполне, и не объяснена причина этого явления. Сознание, действительно, по самому существу своему, все приводит к высочайшему единству, как мы уже показали это, а потому не терпит противоречий в своем содержании и стремится удалить их, так что слабость рассудочного процесса в иных людях обнаруживается именно тем, что в их выводах существуют противоречия, которых они не замечают. Но если бы Бэн внимательно всмотрелся, откуда входят в рассудок эти противоречия, то он увидел бы, что они выходят не из одних опытов над внешним миром, которыми он хочет объяснить все, но также *откуда-то изнутри* и что, тогда как противоречия, вносимые в рассудочный процесс внешним миром, легко примиряются, с чем вместе и рассудочный про-

* The Senses and the Intellect, p. 583, 584.

цесс приостанавливается,— противоречия, входящие в рассудочный процесс *изнутри человека*, никогда не примиряются и беспрестанно поддерживают деятельность этого процесса. Вот почему, а не от одного только обладания даром слова, рассудочный процесс у человека не останавливается на первых ступенях своего развития, как останавливается он у животных.

Встречая в себе *противоречия*, сознание стремится или удалить их, или разрешить, т. е. примирить. *Удалить* противоречия, не заниматься ими — не всегда во власти человека; а *примирения* часто бывают только кажущимися и временными и остаются лишь до тех пор, пока человек не откроет противоречий в собственных своих примирениях, сравнивая их с другими понятиями или другими такими же примирениями, сделанными им в другой области мышления. Тогда опять открывается противоречие, и опять является стремление примирить его или прочно, т. е. изучением фактов, или хотя временно — созданиями фантазии. На этой особенности рассудочного процесса в человеческом сознании основывается известный диалектический прием Гегеля, состоящий в том, что мыслитель, подвергая анализу какой-нибудь предмет, открывает в понятии его противоречие, примиряет это противоречие в высшем понятии, которое при анализе снова распадается на противоречия, и т. д. Этот прием не нов; он употреблялся уже Сократом и Аристотелем. Гегель только поставил его на первое место в философском мышлении. Мы можем отвергать выводы, которые Гегель добывал этим методом; мы можем находить, что Гегель злоупотреблял им, что противоречия, им находимые, натянуты и лишены основания, что примирение многих противоречий — только кажущееся; но самого метода мы отвергнуть не можем, потому что он основан на коренной психической особенности нашей. Теперь взглянем на самые эти *противоречия*, вводимые духом человека в рассудочный процесс (т. VIII, гл. 46, стр. 636—640).

47. *Индукция и дедукция*

В индуктивном процессе мышления мы нашли тот же рассудочный процесс образования понятий из суждений, а в обратном дедуктивном процессе мы увидали разложение понятий на суждения, из которых они составились. Источник индукции есть сознание; а источник дедукции — самосознание; первое обще человеку и животному; второе есть исключительно принадлежность человека (т. VIII, стр. 678).

48. *Рассудочная истина и истина разумная*

Рассудочная логическая ассоциация вовсе не означает ассоциации верной, безошибочной. Она, будучи верной логически, может быть в то же время ложна, потому что основана на ложных данных, на неточных или неполных наблюдениях; так, если бы крестьянин знал образование фульгуритов, то не приписал бы им раздробления деревьев.

На этом основывается различие логической *рассудочной* истины от истины *разумной*. Где собственно логическая истина переходит в разумную определить невозможно. Мы можем иметь только большую или меньшую степень достоверности в разумности логической истины, но никогда полной уверенности (т. VIII, стр. 359—360).

49. *Исполнение. Рассудок, ум, разум, убеждение*

«Решению (Urtheilen) и действию предшествует *убеждение*, когда человек прежде, чем изменить теперешнее положение вещей, сравнивает еще другие возможные образы мысли и действия. Убеждение должно предотвращать возвращение назад и раскаяние. Оно достигает этого тем, что допускает каждому возможному роду представлений и каждому желанию, могущему прийти в столкновение с другими, совершенно выступить в сознании и настолько, насколько станет у него силы, противодействовать или содействовать другим. Если при этом нечто будет позабыто, или ему что-нибудь по-

мешает во время процесса убеждения подействовать настолько, насколько оно может, то остается опасность, что последует другое расположение духа, при котором первое решение окажется дурным («взвесить все» — хорошее русское выражение). Следовательно, процесс убеждения есть внутренний опыт и результат его должен быть принят с полной покорностью (Vernommen), отсюда сила рассудка (Vernunft) в мысли и делах» (Herb., Th. I, § 114, S. 82).

У нас слово Vernunft переводят обыкновенно разум; но тут это скорее *рассудок* — от рассуждать.

Следовательно, по Гербарту, сам по себе разум не есть «ни источник воли, ни источник познания» (ib., § 115). Это ошибочное понятие произошло оттого, что человек, боясь раскаяния, если он не подчинится результатам процесса убеждения (какой вздор! как будто он может им не подчиниться? Чему же он тогда подчинится?!), составил понятие угрозы, из угрозы сделал повеление, а из повеления и повелителя — разум.

Какая пошлая натяжка!

«Практическое убеждение усложняется связью средств и целей. Оно (убеждение?) не только должно взвесить разнообразные желания, выбрать между многими целями; но также пробежать ряды возможных последствий, которые связаны с целями и делают достижимость их вероятной. В последнем отношении приписывают убеждение *практическому разуму*, который есть способность направлять свои действия по свойству мыслимого, независимо от воображения и страсти. Если выработается такое убеждение вполне, то оно создает *планы*» (§ 116).

У нас, кажется, следует так: theoretische Vernunft или reine Vernunft Канта переводить просто *рассудок*; practische Vernunft — ум (слово уметь выражает практичность); а соединение обоих — *раз-ум*.

«Обдуманность (Besonnenheit) есть состояние человеческого духа в убеждении. Она может обратиться в привычку (чью? самих желаний? — вот и противоречие) взвешивать всевозможные желания, ...стремиться

к высшему благу. При этом появляются *правила*, а из них составляется нравственное ученье» (§ 117).

(Ф. 316, папка № 25, 26, 28, 29, 31).

50. *Рассудок. Индукция и дедукция. Врожденные идеи* (Особ. гл.: сравнение (*кар.*)

«Индукцию определяют, говоря, что это прием ума, идущий от частного к общему, между тем, как дедукция будет обратный прием, идущий от общего к частному»... «Скажу в качестве экспериментатора, что на практике мне кажется весьма трудно оправдать это разделение и ясно разграничить индукцию от дедукции» (Кл.-Берн., стр. 57).

«Точка опоры тела есть почва, которую чувствует нога; точка опоры ума есть известное, т. е. истина или принцип, сознаваемый умом. Человек не может ничего узнать иначе, как переходя от известного к неизвестному; но, с другой стороны, так как человек, рождаясь, не приносит с собой науки, то, повидимому, мы находимся в ложном кругу и человеку суждено не иметь возможности что-нибудь узнать. Так это действительно и было бы, если бы человек не имел в своем уме чутья (?) отношений и детерминизма, которые и становятся критерием истины» (ib., стр. 58).

Приписка карандашом: т. е. если бы в своей душе он уже не имел известного; так, напр., идеи существования, бытия.

Приписка красн. кар. на полях: Дедукция — выходит из *идеи*, насколько в ней концентрированы входящие идеи. Это всякий заметит, кто ныне излагает плод долгих 〈размышлений〉, стараясь их сделать ясными.— *Индукция* — обратный путь формировки идеи.— Вот и тайна хода исследования — сравнение, индукция и дедукция.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

51. *Сравнение* (*кар.:* индукция)

«Всякое сознаваемое нами сходство или несходство разрешаются сами собой в сходстве или несходстве

между состояниями нашей или чьей-нибудь другой (?) души. Если мы говорим, что одно тело похоже на другое (так как мы не знаем о телах ничего, кроме возбуждаемых ими в нас ощущений), то в действительности думаем, что есть сходство между двумя ощущениями, возбуждаемыми в нас двумя телами, или, по крайней мере, между некоторой частью этих ощущений. Если мы говорим, что два признака сходны (так как мы ничего не знаем о признаках, кроме ощущений или состояний чувства, на которых они основаны), то в действительности мы думаем, что эти ощущения или состояния чувства похожи одно на другое» (Mill's Logic, Book I, p. 76).

Не странно ли, что Милль дал такое исключительное положение суждениям по сходству, когда вся логика его основывается на *индукции*, а вся индукция есть не что иное, как процесс сравнения прежде известного с новым представляющимся фактом.

«Мы не можем, говорит Милль, описать факта без того, чтобы не внести более, чем факт. Мы воспринимаем один предмет, но описывая его, мы выставляем связь между ним и другими предметами... Это не только один из путей описания наблюдения, но единственный. Если и должно заметить мое наблюдение для моего будущего употребления, или сообщить его другим, то я непременно должен заметить сходство между фактом, который я наблюдал, и чем-нибудь другим» (Book IV, Ch. I, § 3, p. 183).

Замечательные слова,— от них один шаг был бы до истины, что не только описывать, но и наблюдать мы не можем иначе, как *сравнением*, и что весь рассудочный процесс есть сравнение.

Во II главе IV-й книги (of abstraction) Милль совершенно положительно высказывает, что *сравнение* лежит в основе всякого мышления, что «сравнение необходимо предшествует индукции» (Book IV, Ch. II, p. 196 и др.). — Но сравнение возникает из *чувства сходства*: зачем же он делает такой промах в начале книги? Или она хорошо не обдумана, или он боялся, что, поставив

сравнение в основе, он уронит дело общей проповеди материализма?

«Как скоро сравнением мы уловили *какое-нибудь* сходство, что-нибудь, что может быть сказано вообще о нескольких предметах, то мы получили уже базис, на котором может основаться индуктивный процесс» (ib., p. 197).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

52. *Идея и рассудок; классификация (кар.)*: Понятие — идея

«Название класса вызывает некоторую идею (some idea), посредством которой мы можем думать о классе, а не только индивидуальном члене его» (Mill's Logic, Book IV, Ch. II, p. 189, прим.).

По своему обычаю (Милль) избегает решительного ответа, что такое *идея*, говоря, что это не принадлежит логике.

«Верно только то, что некоторая идея или умственная концепция вызывается общим именем, слышим ли мы его или употребляем с сознанием его значения. И это, что мы можем назвать, если нам угодно, общей идеей его, представляет в нашей душе целый класс вещей, к которому прилагается название. И свободная власть, которую имеет душа (voluntary power), заниматься одной частью того, что ей представляется в данную минуту, и пренебрегать другою, дает нам возможность составлять наши суждения и умозаключения относительно целого класса, не подвергая влиянию чего-нибудь в нашей идее или умственном образе (?), что не существенно или чего мы не считаем существенным для целого класса» (ib., p. 190).

...Так у Милля и *идея*, и *умственный образ* синонимы и самое темное понятие о том, что тем не менее лежит в основании *индукции*. Он сваливает эти вопросы на метафизику и психологию; но тогда логика находится в такой зависимости от этих двух наук, что не они из нее, а она из них должна черпать свои основания.

Не сам ли он говорит несколько ниже, что индукция не может итти без общих концепций или идей и что

сравнение, из которого и выходит идея, *предшествует* индукции? (ib.)

«Но из этого, говорит он, не следует, чтобы эти общие концепции (слово идея он не любит) существовали в духе прежде сравнения» (ib., § 2).

Следоват., сравнение лежит в основе всего.

«Общая концепция есть результат наших сравнений. Она получается (употребляя метафизич. выражение) *абстракцией* от индивидуальных вещей» (ib.).

«Эти концепции, т. е. идеи, никогда не получаются иначе, как путем сравнения и абстракции» (ib., p. 193).

«Мы сравниваем явления одно с другим, чтобы уловить (to get) концепцию (идею) и потом мы сравниваем эти и другие идеи с концепцией... Концепция (идея) делается типом сравнения (ib., § 3, p. 194).

Не ясно ли, что в основание логики нужно было положить сравнение? И чем слово концепция лучше слова *идея*?

В этой главе показана вся важность *ясности идей*.

«Человек без ясных идей есть тот, кто помещает в один класс, под одним общим именем, предметы, которые не имеют общих свойств или которыми не обладали бы другие предметы (в класс не помещенные); или кто, если общественное употребление названия не допускает его ошибаться в классификации, не может объяснить, на основании каких общих свойств он помещает эти предметы в один класс» (ib., p. 202).

Это верно и отсюда выходит вся важность верной классификации для педагога.

* * *

Что Милль не связывает идеи с названием, так чтобы оставалось только *название*, это видно из той же главы § 2, где он прямо доказывает, как сделал и я, что *язык* есть орудие, облегчающее мышление; но не условие его; что *без языка* индукция остановилась бы, может быть, на той степени, на которой остановилась она у животных (ib., p. 203), но все же была бы.

«Но хотя наведение возможно без употребления знаков, но без них оно никогда бы не поднялось выше самых простых случаев, которые по всей вероятности составляют границу в размышлении у животных, которым не доступен условный язык» (ib., p. 207).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

53. (III, 28). *(Внутреннее чувство). Рассудок (Локк). Справедливость*

«Мы все близоруки, говорит Локк, и очень часто видим только одну половину предмета; наш взгляд не распространяется на все, что к нему относится. Я думаю, что от этого недостатка не свободен ни один человек» (Locke's Works, v. I. Conduct of the Understanding, p. 27).

Локк ясно думал, что рассудок можно наломать вообще для строгого и последовательного мышления (ib., p. 39). Следовательно, он еще не предчувствовал истины, угаданной Гербартом и развитой Бенеке.

Вот почему он считает математику лучшим способом для развития мышления и советует изучать ее всякому, кто имеет довольно времени «не для того, чтоб быть математиком, но чтобы быть мыслящим существом» (ib., p. 41).

Локк замечает и очень верно, что взрослые люди с трудом уже улучшают и расширяют свой рассудок, и хотя считает это явление возможным, но редким, объясняя это тем, что тут потребуется столько упражнений и практики, что у взрослого человека не хватит на это времени (ib., p. 43).

Заметка справедлива, но объяснение поверхностно. Гораздо ближе явление это объясняется тем, что у взрослого уже накопилось много ассоциаций в душе, в которых ему широко живется, а мы хотим ввести его в новые ассоциации, может быть и правильнее тех, которые он имеет, но узкие, тесные, и не должно удивляться, что он отвращается от них и ищет жизни в прежних ассоциациях. Это и заметно потому, что наши истины кажутся ему детскими, бесполезными, пустыми.

Если же мы хотим просто переделать все его прежние ассоциации, то он может возненавидеть наши. Мы предлагаем его душе ореховую скорлупу, когда он привык жить в палатах, строившихся годы, долгие годы, хоть может быть выстроенных неправильно и уродливо.

Для развития рассудка Локк предлагает математику, руководствуясь той мыслью, что она приучит человека делать длинные ряды правильных выводов (ib., p. 44).

Но это явная ошибка, опровергаемая и примерами чудачества математиков. Не привычка делать длинные ряды выводов, а самые выводы, построенные в длинные ряды, обогащают рассудок. Но выводы математические не везде приложимы, хотя приложение их и громадно.

В другом месте Локк сравнивает идею об обязанности и справедливости и думает, кто не умеет найти сходства между двумя геометрическими фигурами, тот не может иметь верного понятия о том, что такое обязанность и справедливость (ib., p. 49). Но и опыт, и здравый рассудок отвергает это положение: есть идиоты гениально справедливые!

Здесь теория Локка выказала всю свою односторонность!

«Очень много таких людей, которые сделались неспособными от дурной привычки никогда не упражнять своих мыслей (?). Сила их души замерла от неупотребления и потери того объема и силы, которые предназначила им природа получить от упражнения» (ib., p. 52). Здесь нет и логики — нельзя потерять того, чего не было: было же что-то *врожденное*, — что потеряно. Что же это?

3. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

а) Роль слова в формировании мысли

54. *Значение слова*

Значение *слова* для рассудочного процесса также громадно. Слово выражает собой *понятие*, но не *идею*; ибо как слово, так и понятие, облеченное в слово, служат

только для выражения идеи, которая лежит всегда *между* словами, выражается в подборе слов, но не в словах. Идея может выражаться не только в подборе слов, но и в подборе чувственных образов; но как медленно и трудно совершался бы наш рассудочный процесс, если бы человек, не обладая даром слова, источник которого мы отыщем впоследствии, был вынужден думать образами и психо-физическими понятиями, а не словами.

Мы уже видели, что понятие долго не может оторваться от тех представлений, из которых оно составилось; оно даже вовсе не могло бы от них оторваться и навсегда осталось бы в нашей душе чем-то смутным и мелькающим в толпе представлений, если бы человек не обладал духовною, ему исключительно принадлежащею способностью — облекать понятия в слово, налагать на понятие новый, произвольный значок, называемый словом, и тем самым оканчивать и завершать процесс образования понятия, начинающийся, но никогда не оканчивающийся и не завершающийся в животном.

Между представлениями, составившими понятие, и между словом, выражающим это понятие, нет, по большей части, ничего общего. Слова звукоподражательные составляют в языке исключение, и чем более развит язык, тем меньшую роль играют они в нем. Несравненно большая часть слов является для нас чисто произвольными значками, которые дух наш наложил на понятия, чтобы иметь дело с этими коротенькими значками понятий, а не с целыми роями представлений, из которых понятия возникли. Если во многих словах и есть что-нибудь совершенно непроизвольное, то это, по большей части, оттенок того внутреннего чувства, которое возбуждалось в нас предметами и явлениями, послужившими к образованию понятий. Во многих словах подмечаются эти оттенки чувства, участвовавшего при их создании; но это уже не есть что-нибудь внешнее для души, но ее собственное, и потому не смущает нашего сознания как чуждое, но встречается им как нечто знакомое, родное.

Не нужно много наблюдательности, чтобы видеть, как слова облегчают и сокращают рассудочный процесс. Процесс мышления, как мы уже заметили выше, весь совершается в словах, тогда как процесс воображения весь совершается в представлениях. Разложите самое короткое суждение, например: «этот человек богат», на все представления, из которых составились эти три слова, и их связь, и вы оцените всю необычайную, концентрирующую силу языка. В одном слове «дерево», «животное», «камень» множество наблюдений, опытов, сравнений, понятий, рассудочных процессов; но невозможно измерить то короткое мгновение, которое нужно сознанию, чтобы оно могло сознать значение любого из этих слов. Из этого уже выходит, как содействует слово к производительности сознания при тех же ограниченных его средствах.

Нам так же трудно представить себе мышление без слов, как трудно зрячему представить работу воображения у слепых, не обладающих способностью представления красок, света и тени, и воспроизводящих формы тел бесцветными продуктами мускульного чувства и осязания. Это-то ощущение тесной связи мысли и слова и заставило Руссо сказать: «общие идеи не могут войти в разум иначе, как с помощью слов, и понимание овладеет ими только в предложениях. Вот одна из причин, почему животные не могут образовывать общих идей (понятий) и достичь того совершенства, которое от этих идей зависит». Мы уже видели, что это мнение не совершенно справедливо и что понятия, или, по крайней мере, нечто вроде их, образуются и у животных; но процесс этого образования оканчивается только в словах, так что мышление, в полном, *человеческом* смысле слова, совершается только в словах, и слово является главным средством человеческого развития, которого животное бессловесное, при чувствах, иногда гораздо более тонких, и при сознании, столь же ясном, достигнуть не может.

Вот причина, почему слепые, несмотря на то, что весь *видимый мир* закрыт для них, развиваются ча-

сто до высокой степени нравственного и умственного совершенства, тогда как глухонемые, видящие весь мир, показывают все печальные признаки преобладания животных наклонностей. Вайтц, полемизируя против «чистых понятий» Канта и доказывая, что все создается в человеке из внешних ощущений, приводит в пример слепорожденных и глухонемых и ставит их совершенно неправильно в одинаковое отношение к развитию *; но опыт показывает совершенно противное и доказывает, напротив, что духовное, внутреннее орудие, *слово* имеет для человека гораздо больше значения, чем внешнее орудие — зрение.

Из этого уже можно заключить, какую важную роль играет слово в нашем умственном и нравственном развитии, и какой великий подарок делают глухонемым, приучая их налагать произвольные значки на понятия и тем самым заканчивать образование понятий, без чего рассудок этих несчастливцев остался бы навсегда на степени рассудка животных. Понятно, почему один глухонемой, выучившийся говорить **, читать и писать, будучи под влиянием нового для него чувства, назвал мышление «внутренним разговором» ***. Мы забываем то время, когда еще не обладали этим «внутренним разговором» и когда все мышление наше совершалось в представлениях; но у глухонемого это положение мышления было еще в памяти, и он сознал живо всю благодетельную перемену, какую обладание словом вносит в процесс мышления. Слово в высшей степени концентрирует материалы сознания и тем самым допускает их одновременное обозрение сознанием; оно же сберегает в памяти плоды рассудочного процесса в самой сжатой, концентрированной форме. В ином слове сокращена история неисчислимого множества душевных процессов.

---

* Lehrbuch der Psych., § 46.

** Конечно, так, как говорят глухонемые, т. е. не слыша своих собственных слов, а руководясь при этом только мускульными ощущениями движений органов языка.

*** Empir. Psych., von Drobisch, § 159.

В заключение этой главы обратим еще внимание на то, что идея и слово, эти могущественные средства, вносимые духом в рассудочный процесс, служат не только средствами этого процесса, но и верно сохраняют в себе его результаты. Достигнув до идеи, плод рассудочного процесса делается не только актом духа, но вносится в него как новая его способность: идеями питается дух, и в них происходит его развитие, предел которого, как мы верим, не ограничивается пределами земной жизни, иначе само развитие духа — высший процесс в природе — являлось бы чем-то бесцельным и ненужным.

Другой плод рассудочного процесса, который вызревает в нем под влиянием духа человеческого, есть *слово*. Этот плод также не умирает; он переходит в язык народа, делается живым атомом этого могучего, вечно развивающегося организма, и, таким образом, слово, добытое в рассудочном процессе нашими отдаленнейшими предками, переделанное в процессе сознания наших дедов и отцов, со всеми следами своего сознания и своей многовековой переделки в тысячах поколений, достигает в наших потомках и пробудит в них понятия, идеи и чувства, которые создавали и развивали это слово. Таким образом, прикопляется веками и работою бесчисленных поколений духовное богатство человека, и в личностях Несторовой летописи мы узнаем прародителей наших не только по плоти, но и по слову, по слову и по духу: они начали выработку тех самых идей, которые мы продолжаем развивать и которые, судя по аналогии с нами, будут развивать наши дети и внуки (т. VIII, стр. 632—636).

55. *Формирование языка народа*

...Каждое слово языка, каждый оттенок его обходился человечеству не даром, и над каждой из этих маленьких форм, которыми мы обладаем теперь так свободно, трудно работало когда-то человеческое сознание. Но все эти бесчисленные работы состояли в одном и том же: в сличении впечатлений и выводе из них

определенных ощущений и ассоциации из них определенного представления; в сравнении и различении определенных представлений и выводе из них понятия; в сравнении его с другими понятиями, представлениями, ощущениями и выводе из них нового высшего понятия, или родственного же понятия с новым оттенком и т. п. Работа сознания, окончательным результатом которой является язык и наука, представляет бесконечное разнообразие; но, присматриваясь к этому разнообразию, мы замечаем, что главный работник и характер работы один и тот же, а разнообразие зависит от разнообразия материала, т. е. впечатлений, даваемых природой, и различных вмешательств в эту работу: внутреннего чувства, страсти и т. п. Кроме того, мы замечаем всюду одну и ту же уловку работника: он повсюду *концентрирует* материалы, факты, не уничтожая их различия, и тем самым концентрирует свои ограниченные силы. Вначале сознание преодолевает какие-нибудь два, три ощущения, потом пользуется целой ассоциацией многочисленных ощущений, слитых в одно представление, как одним материалом, потом пользуется понятием, в котором концентрировано уже бесчисленное множество предварительных работ, как одним простым ощущением, и т. д. В этом отношении наше сравнение языка с коралловым островом или с меловой горой, образованной из бесчисленного множества микроскопических раковин, из которых в каждой шевелилось когда-то живое существо,— не годится. Там все раковинки и все ячейки похожи одна на другую и каждая не представляет прогресса в отношении другой; там есть только *количественное* нарастание, тогда как в языке, а следовательно, и в рассудке, происходит качественное изменение, переработка сырого материала. Каждая новая работа заключает в себе все прежние или, по крайней мере, многие из прежних, так что работник, не употребляя при новой работе усилий более прежнего, производит больше, потому что пользуется накопленными результатами прежних работ. Таких работ мы не видим в мертвой работе, а потому не можем отыскать в ней

сравнения для этой вековой, неустанной работы человечества. Таким работником является только сознание и такой работой только рассудок и воплощение его — язык. Мы могли бы сравнить это беспрестанное усиление работы с постоянным прогрессом в устройстве машин, позволяющих теперь силе одного человека, которая сама по себе осталась такою же, какой была и за тысячу лет (если не уменьшилась), производить больше, чем производилось прежде силами тысячи людей; но и это сравнение будет не точно. Там увеличение силы зависит от прогресса в устройстве машин, а в развитии рассудка оно зависит от самой переработки материала, над которым работает сознание. Сходство же состоит только в том, что и там и здесь силы работника остаются одни и те же, а количество производимой работы прогрессивно увеличивается и качество (т. е. верность выводов действительности) улучшается (т. VIII, стр. 611—613).

56. (VIII, 9). *Рассудок. Язык. Развитие рассудка изучением языка*

Об языке можно сказать то же, что сказал лорд Макинтош о правлении: «оно растет, а не делается». Название (the name) не кладется разом и преднамеренно на тот или другой *класс* предметов, но прилагается сначала к одному предмету и потом расширяется рядом переходов с одного предмета на другой. Этим процессом (особенно разработанным у Dugald Stewart в его Philosophical Essays) название нередко переходит через сходство связи с одного предмета на другой и начинает, наконец, прилагаться к предметам, не имеющим ничего общего с первым.

Мое: Это потому, что с одного сходства перескакивает на *другие*, забывая о первом: ибо каждый *со своей стороны* смотрит на предмет и видит то сходство, которого не видал другой, и забывает то, которое видел первый. Положим, предмет А имеет признаки а, в, с, предмет Б имеет признаки b, c, d. Предмет Д имеет признаки b, d, f. Предмет К имеет признаки d, f, e и т. д. Следо-

вательно, у предмета (K) ничего общего с предметом (A),— а их оглавить(возможно) одним названием, <переходя> с признаков b на признаки d.

«Если название сделало такую ошибку, то оно делается негодным ни для мышления, ни для сообщения мысли, и может быть исправлено, только выбросив из него часть его значений и оставив его при предметах, имеющих какие-либо общие признаки. Таковы неудобства языка, который не делается, но растет» (ib.).

Определить, например, что такое *справедливость*, значит разыскать все атрибуты, по сходству которых действия называются справедливыми,— и тут мы увидим, как неопределенно употребляется это слово у людей.

Вот почему филологическое разыскание имеет большое значение для того, кто хочет логически исправить язык. «Классификация, говорит Милль, грубо созданная установившимися языками, если ее переделать руками логиков, чего она требует, имеет в самой себе отличные задатки для такой переделки» (ib., p. 173).

Но мы скажем, что к счастью для людей такая переделка руками логиков действительного народного языка невозможна. Это была бы вечная ломка по той или другой теории, выдающей себя за единую, истинную.— И если бы прежние *схоласты* переделали бы английский *язык* со своей логикою,— то Милль пришел бы в большое затруднение для выражения мыслей своей логической системы. Пусть же не желает затруднить работу и тем, которые будут строить после него, а что такие строители будут, мы заключаем любимым путем миллевской логики — *путем индукции*, *опыта прошедшего*.

Не сам ли Милль говорит далее, что весьма часто переход значения слова, не оправдываемый большим сходством (Милль не хочет употреблять слова *существенно*), «служит часто указателем действительной связи между предметами, означаемыми словом, которое бы иначе «ускользнуло от мыслителя» (ib., p. 174).

Это совершенно практическая заметка, которую приходится делать всякому, кто серьезно занимается фило-

софским, психологическим или филологическим мышлением.

Не раз приходится благодарить народный язык, что он не поддался улучшениям логики и вопреки ей сохранил свои кажущиеся *нелогичности*, которые вдруг оказываются потом глубоко логическими.

Язык народа — источник для языка науки, и взрезать его логическим ножом может оказаться тем же, что взрезать курицу, несшую золотые яйца. — Должно изучать язык народа, выносить из него язык *современной* науки; но не ломать в головах детей народный язык по своей временной логике.

57. (VIII, 11). *К рассудку. Язык и суждения*

Что суждения предшествуют понятиям, см. Herb., T. I, S. 60, 61, § 79, 80, 81.

«Нельзя сомневаться в том, что обыкновенно (хотя не всегда) человеческие мысли ложатся в форму *суждений* (Urtheilen). В основании почти всех форм речи лежит соединение подлежащего и сказуемого. Но при этом не нужно забывать, что логическое требование, что подлежащее и сказуемое должны быть строго определенные понятия, в действительности далеко не выполняется».

Объяснить это появление суждений не легко, во внешней природе их нет, как нет и всей лестницы понятий, созданной людьми (родов и видов).

Тем не менее суждение человеческое возможно только при этих условиях и «*созерцательное познавание*», о котором говорит Спиноза,— есть фантазия невозможная.

Но отсюда же возникает опасность, как и указал Гербарт, принять наши понятия за действительно существующие вещи природы, и рассуждая об них, как таких, наделать множество спекулятивных и ложных выводов (ib., § 81).

Гербарт задается вопросом: «откуда выходит страдательное положение подлежащего, как такой мысли, определение которой должно выйти из сказуемого? Почему подлежащее и сказуемое, появляясь вместе в мысли,

не являются в форме прилагательного и существительного?»

На это Гербарт отвечает, что мысль рождается не в форме тайного суждения и что несомненно, что суждение появляется только в языке, «многое же думает человек, что он не может и высказать» (ib., § 82, S. 62).

Следовательно, Гербарт признает *мышление без слов*.

Весьма верна заметка, что «на развитие человеческой мысли в словесных суждениях имеет *большое* влияние склонность человека сообщать свои мысли другому» (ib.).

Мы же думаем, что *этим влиянием* и способностью *самонаблюдения* условливается все, — весь язык.

Силлогизмами никто не думает, и это часто ставят в осуждение логики, но напрасно: это только показывает, что логика и психология не одно и то же (ib., S. 64, § 83).

Мое. Логика гораздо ближе к грамматике,чем к психологии; она выработалась при передаче мыслей, а не при возникновении их, вот почему и логика и грамматика — одни и могут быть изучаемы, как искусство писать.

«В психологии же вместо силлогизма мы видим большей частью попытки связать два представления, которые вертятся около одного срединного понятия *прежде еще*, чем мы испытаем необходимое количество предложений и тожественность посредствующего понятия. Правильное суждение и правильное вымеривание сродни друг другу. Посредствующее понятие, как и мера (аршин), которою меряют, должно быть удерживаемо с точностью» (ib., S. 65, § 83).

Мое. Основная деятельность — сравнение; основная способность — чувство сходства и различия: *первая* ступень — примеры сравниваются сами непосредственно; *вторая* — посредником сравнения двух предметов служит третий, более или менее знакомый предмет; *третья* ступень — несколько посредствующих предметов; но чаще я *чувствую сходство*, а потом уже подыскиваю посредников.

Гербарт отличает «логическое признание» (logische Beifall) от эстетического. Логическое не состоит, как эстетическое, в *предпочтении*, противоположность которого есть *отвержение*, но в *признании*, причем предмет может нравиться и не нравиться. С признанием однако связано чувство особого рода, в котором соединяются насилие принуждения и удовлетворение требования независимо от того, приятно или нет это признание. Вот уж доказательство, как способность познавания и чувствования связаны одна с другой» (ib., S. 63, § 85).

58. *Отличие человека от животных*

У Гербарта животные существенно ничем не отличаются от человека, а только у человека представления более развиты и осложнены и приведены к единству, чем у животного. И две главнейшие причины такого преимущества он видит в том,что человек обладает а) *руками* и б) *даром слова* (Herb., Erst. Th.,§ 46, S. 61), в) менее подчинен телу (§ 47), да еще г) в большей зависимости животного от *инстинкта* (ib., S. 51, § 65).

В настоящее время Гербарт едва ли бы сделал эти возражения.

Во-первых, что касается рук, то они есть у обезьяны, у медведей передние лапы заменяют руки. Сам Гербарт замечает, что молодые животные «стремятся употреблять свои передние лапы как руки, но не могут переступить границ их организации» (ib., S. 52). Но где же эти границы? Дарвин доказал, что таких границ нет; а по Шопенгауэру, если бы животные *хотели* иметь руки, т. е. если бы им нужны были руки, то в ряду большего или меньшего количества и числа поколений руки бы у них и образовались. Дело, следовательно, в том, что человеку понадобились руки. Следовательно, появление у него рук есть следствие его особенности, а не причина ее и, следовательно, *причины* рук, а не рук, не было у животных.

Во-вторых, то же самое следует сказать и о языке: у животных есть все средства выработать язык; если же

у них нет языка, то не потому, чтобы не было средств (попугай говорит; у обезьян голосовые мускулы сильно развиты). (*Сверху каранд.*: по факту,— но не было *побуждения* иметь язык; не было причины языка).

В-третьих, *малость животного мозга* (ib., S. 47). Но мозг, как и всякий другой орган, развивается по потребности, след., у животных нет большого мозга потому, что нет *потребности в нем*; нет в них причины большого мозга.

В-четвертых, животные более подчинены влиянию органических возбуждений (ib., S. 47). Этого мы не видим: телесных потребностей у людей не меньше.

В-пятых, что касается до *преобладания* инстинкта у животных, то он, как показал Дарвин, тоже увеличивается и усложняется вследствие развития: человеку нужен был разум и у него развился разум; животному нужен был инстинкт и у него развились инстинкты.

Гербарт говорит далее, что эстетических чувств, к которым он относит и нравственные, у детей и дикарей так же мало, как и у животных. Это верно; но дело в том, что у одних с развитием они развиваются, у других — нет (ib., S. 51, § 65).

Но может ли одна *потребность* создать способность? — конечно, нет: нужно *средство*... Разве люди никогда не ощущали потребности *летать*, и разве бы крылатые люди не одержали верха над *некрылатыми*, не распространились бы на счет некрылатых, по закону Дарвина? Но нет средств и крылья не выросли.

Средство — *задаток* и в душе и в теле — дает и потребность, а не наоборот. Вот чем мы отличаемся от Шопенгауэра. Это *факт*, а не *мечта*.

По Бенеке человек отличается от животного особенной *крепостью* (Kräftigkeit) первичных сил и только. Но степень не различает, а соединяет предметы.

«У животных также есть и воспитание (Ziehen); но оно останавливается на первых ступенях, потому что *следы*, остающиеся от его восприятий и деятельностей, слишком слабы и призрачны (schattenartig), чтобы через их взаимные ассоциации могла быть достигнута

значительная высота. Тогда как в человеке это взаимное нарастание (Aufeinanderbildung) — где темное слово, там, верно, скрыта ложь, — идет в бесконечность и делает человека духовным существом» (Benecke's Erz. und Unterr., § 8, S. 34).

Тут-то и запрятаны порвавшиеся концы теории!!

Что же это за следы, сохраняемые памятью; но разве у животных плоха память?

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

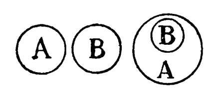
59. *Рассудок — язык*

Для чего нужен рассудку язык. Понятия

«Язык так же необходим человеку, чтобы развивать и преследовать собственные свои мысли, как и для того, чтобы сообщать их другим» (Eiler, т. II, Lettr. XXXII, p. 339), т. е., как и я объяснял,—для означения понятий.

«Души, составив раз отвлеченные понятия, соответствующие словам — доброта, добродетель, свобода, человек и т. д., подставляют тотчас эти слова вместо вещей, которые ими представляются» (ib., p. 344).— Это не совсем верно, ибо тогда можно бы говорить бессмыслицу, что и случается, если настоящее значение слова не понимается нами.

Потом у Эйлера подробное рассматривание всех родов силлогизмов (ib., Lettr. XXXIV—XI). Он очень наглядно выражает их фигурами:



и т. д.

Гербарт совершенно справедливо упрекает психологов, что они, следуя за логикой, восходящей от простого к более сложному, от *понятий к суждениям* и от суждений к *умозаключениям*, признали в душе различные способности — понимание, суждение, разум (Ver-

stand, Urtheilskraft und Vernunft), Herb. Schriften, T. I, S. 59, § 78.

Понятие как логическая категория и понятие как психическое явление — две вещи разные. «Вместо того, чтобы, как следует по логике, представлять каждое общее понятие по его содержанию и смотреть на его приложение к предметам, в него входящим, как на нечто случайное: люди назвали словом известные общие впечатления многих сходных предметов, — и значение этого (принятого) слова, которое ничуть не определено строго, помогает только при употреблении его преимущественно обращать мысль, довольно неопределенную, на известные признаки» (ib., S. 60, § 79).

Из этого уже видно, как нелепо представление *врожденных* понятий.

Определены понятия только в науках, но там ясно, как они образовались.

Кондильяк говорил,что наука есть почти не что иное, как «une langue bien faite» (Mill's Logic, Th. I, p. 200).

Признавая всю важность языка как средства, дающего нам возможность припоминать и сообщать наши мысли, и оценивая вполне, сколько человек обязан этому средству, Милль говорит: «Как искусственная память, язык действительно является орудием мысли; но *одно* — быть орудием, а *другое* — быть исключительным предметом, над которым упражняется орудие. Действительно, мы по большей части думаем посредством имен, но то, о чем мы думаем, суть вещи, называемые этими именами; и не может быть большей ошибки, как воображать, что мы можем мыслить одними именами — *или что мы можем* заставить имена (слова) думать за нас» (ib., B. I, Ch. II, p. 200).

Прекрасное выражение... Но может быть такая же ошибка — это воображать, что впечатления мозга могут думать за нас; или как у Гербарта, что *представления* сами думают.

Бэн весьма удачно говорит: «Без формального ученья язык, в котором мы выросли, учит нас всеобщей философии века» (ib., B. IV, Ch. III, p. 205). «Он направ-

ляет нас наблюдать и знать вещи, которые мы бы просмотрели; он дает нам уже готовую классификацию. Число нарицательных имен в языке и степень общности этих имен свидетельствуют о науке эпохи и о том интеллектуальном воззрении, которое есть унаследованное право того, кто родился с этим языком» (см. также у Милля B. V, Ch.,II, p. 207).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

60. *Рассудок — суждение. Логика. Язык*

Надо бы особую главу о сравнении (*кар.*).

Связь логики и грамматики выражена чрезвычайно ясно в логике Милля, который свою логику начинает логическим разбором предложения (Mill's Logic, Book I, Chap. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII). Вся первая книга его — логика. Близкое изучение ее необходимо для каждого учителя русского языка.

Милль отвергает прежний, исключительно формальный характер логики и справедливо:

«Понятие, что для логики всего важнее в предложении отношение между двумя идеями, соответствующими подлежащему и сказуемому (вместо отношения между двумя явлениями, которые выражаются этими идеями), кажется мне самой гибельной ошибкой, которая только когда-нибудь была введена в философию логики, и главной причиной, почему теория этой науки сделала такие незначительные успехи в продолжение последних двух столетий» (ib., B. I, Ch. V, p. 98).

Эта же мысль руководила и мной, когда в первой книге для чтения («Детский мир») я хотел связать рассматривание общеизвестнейших явлений природы в системе, изучение языка и логику (см. в кн. часть — «Детская логика»). См. Предисловие и еще яснее статья моя в Военном сборнике 1863 г.*.

* Педагогический сборник 1864 г., кн. 1 и 2, «О первоначальном преподавании русского языка», то же в собр. сочинений Ушинского, т. V, стр. 333 *(Ред.)*.

По словам Гоббеса в каждом предложении выражается уверенность говорящего, что подлежащее есть название того же самого предмета, названием которого есть и сказуемое, и если это правда, то предложение верно (ib., p. 99). Так: все люди живые существа — предложение верное; все люди шести футов росту — предложение неверное.

Но Милль говорит, что это *собирательные слова* и что следует поверить, верно ли они *собраны* (connotative Words, p. 101). «Сократ мудрец» — это два имени одного и того же существа; но надобно было спросить себя, как они сделались двумя именами одного и того же существа? (Ib., p. 102).

Мое. Ясное дело, что здесь *наведение*, а в основе наведения лежит сравнение.

«Слова: птица, камень, человек или мудрец выражают только, что человек имеет такие-то и такие-то атрибуты» (ib., p. 102).

Верно.

Когда мы говорим, что *человек смертен*, то выражаем только, что всякое существо, обладающее одним рядом атрибутов, обладает и этим — смертностью (ib.).

Определение предложения как помещения предмета в класс или исключения из класса: «Кай человек» и т. д. То же самое — и в сущности только приписывает предмету признаки, из которых состоит понятие класса (ib., p. 104).

Верно.

Но из этого заблуждения вышла вредная привычка — все мышление «ограничивать классификацией и наименованием» (ib., p. 106).

«Предмет уверенности в предложении, говорит Милль, есть сосуществование или последовательность двух явлений» (ib., p. 110) — или вернее: связи во мне двух душевных состояний.

Следовало сделать Миллю еще один шаг — и он бы пришел к тому, к чему пришел и я, что *весь процесс сознания* есть *процесс сравнения*, отыскание сходства или различия между душевными ощущениями или собра-

Подобия особенностей в сравнении

Связь логики и грамматики выражена существенно лишь в логике Милля, и отсюд. свою логику начинает логическ. разбором предложений (Mill's Logic. Book I. Chap. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. —). Вся первая книга его логики. Близкое изучение ее необход. для порядочного учителя Русск. языка.

Милль отвергает прежний искони —, читавший формальный характер логики — и справедливо:

„Все понятия, что были можно вверить в предложения отношения между двумя идеями, соответствующими подлежащему и сказуемому (или что-нибудь) отношений между

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

ниями душевных ощущений и выражение этого сходства и различия в логической форме *отношения* и грамматической форме *предложения*.

Замечателен разбор предложения (по этому поводу): «благородная личность достойна уважения». Понятие «*благородная личность*» составлено из *явлений*; понятие *уважения* — тоже; явления эти находятся в такой связи, что *первые* вызывают в душе *вторые* — и вот эта-то связь явлений и выражена в предложении (ib., p. 110).

Но где же здесь *сравнение?* Непременно: самое понятие благородства мы составили из *явлений*, вызывавших в нас чувство уважения, следовательно, по *сходству*; самое *чувство* мы *отличили* от *явлений*, *его вызывавших*; нашли, что явления вызывают чувства, следуют за ними; и выразили это отношение в предложении: «благородная личность достойна уважения», т. е. по нашему мнению, т. е. мы уважаем благородную личность; т. е. известные явления пробуждают в нас чувство уважения; т. е. между *чувствами* и ощущениями такими-то и такими-то — вот какая связь и какое различие.

Этот разбор миллевского определения *предложения* надобно непременно привести там, где говорится о суждении.

Вот почему у меня и у Милля утверждается одно:

«Если есть какая-нибудь темнота или трудность в предложении, то она лежит не в мнении предложения; но в значении имен, из которых оно составлено, в очень сложном значении (connotation) многих слов; в бесчисленном множестве и длинных рядах фактов, которые часто составляют явление, означаемое именем» (ib., Ch. III).

Это то же утверждение, что и у меня, что *ошибки* не в заключениях рассудка или сознания, а в *фактах*, из которых выводится это заключение.

Милль предупредил меня, но как доказать, что я у него не занял? А зачем доказывать? Лучше воспользоваться авторитетом Милля для истины (*красн. кар.*: но у него есть и противное этому).

Но кроме предложений, утверждающих *сосуществование* и *последовательность* явлений, Милль признает еще предложения, выражающие просто *существование* и связь *причинности* (ib., p. 112), но впоследствии, я полагал, он и их разложит в *атрибуты* к сосуществованию и последовательности.

Странное отношение Милля к понятию *сходства*. Он везде от него уклоняется, называя его то «неизъяснимым», то «специфическим» фактом. Особенно ясно выражено это: Book I, Ch. V, § 6.

Здесь, не имея возможности удалить из *предложений* понятие сходства, он дает предложениям, основанным на сходстве, особенное, исключительное место, помещает их *последним*, *пятым* родом предложений: «существование, сосуществование, последовательность, причинность, сходство: то или другое непременно отрицается или утверждается в каждом предложении, которое не только словесно» (ib., p. 115).

Я же утверждаю, что *сходство* и *различие* есть основание всех предложений, а, следовательно, и всей рассудочной деятельности. «Сходство, говорит он, есть такой признак, который мы нашли невозможным анализировать, так как для него нельзя найти никакого *основания* (fundamentum), отдельного от самого предмета»... «Логика, говорит он далее: не принимает на себя обязанности разлагать душевные факты на их первоначальные (ultimate)» (ib.).

Но такой отказ невозможен. Делает же он этот анализ везде... Отчего же останавливается перед *сравнением*? Я почти уверен, что он попробовал, но и отошел от этого явления, потому что оно повело бы его к громадной ломке в его миросозерцании.

«Сходство между двумя явлениями, говорит он, понятнее само по себе (а сам же выше назвал его *неизъяснимым*), чем могло бы его сделать какое-нибудь изъяснение, и в классификации мы должны его специально отличать от обыкновенных случаев *последовательности* и *сосуществования* (ib., p. 112).

Он как бы проводит мою мысль и отчасти на нее нападает; но это нападение слабо.

«Иногда говорят, что всякое предложение, в котором сказуемое есть нарицательное имя, в сущности утверждает или отрицает сходство. Всякое такое предложение утверждает, что предмет принадлежит к определенному классу; но так как вещи классифицированы по сходству (нет,— и по различию); то потому и может быть сказано, что, утверждая, что *золото — металл*, или что *Сократ человек*, утверждают, что золото походит на другие металлы, а Сократ на других людей, (нет, — этого вовсе не утверждают, иначе бы утверждали, что Сократ походит на всякого глупца); или ближе, что они — предметы, которые походят на предметы, содержащиеся в том или другом классе».

«Есть некоторая степень основательности в такой заметке, но *только некоторая*. Распределение предметов по классам, каковы класс *металлов* или класс *людей*, основывается действительно на сходстве между предметами, помещаемыми в один и тот же класс, но не на общем сходстве (but not on a mere general resemblance). Говоря, *золото есть металл*, я хотя и говорю (by implication), что если есть другой металл, то он должен походить на золото (нет, я этого вовсе не говорю); но если бы не было никакого другого металла, то я мог бы сделать то же предложение с тем же самым значением, как и теперь. (Неправда: ясно, что если бы не было других металлов, кроме золота,то золото не было бы металл, а просто золото: так предполагаемый физиками *эфир* не есть ни жидкость, ни газ... а просто эфир и только); а именно, что золото имеет различные свойства, входящие в слово металл (но тогда бы и слово металл не существовало бы); точно так, как может быть сказано: «христиане люди» даже если б не было других людей кроме христиан. (Нет,— тогда бы это положение имело бы совершенно другой смысл: оно бы уже не вводило христиан в *класс людей*, а приписывало всякому человеку атрибут христианства, т. е. совокупление атрибутов, означенных этим именем). Таким образом предложения,

в которых предметы относятся к какому-нибудь классу, потому что они обладают атрибутами, составляющими этот класс, так далеки от того, чтобы утверждать только одно сходство, что, собственно говоря, они вовсе не утверждают сходства» (ib., p. 113).

Замечательно, как ясный язык Милля тускнеет, когда доходит до *сравнения*.

Разберем эту путаницу. Вся она основана на неточности выражения: *золото есть металл*. Это сокращенное предложение, полный смысл которого будет таков: «*золото есть один из металлов*». Т. е. здесь утверждаются два факта: а) что в золоте есть признаки, из которых люди составили понятие *металл*; а составили они его потому, что заметили одни и те же признаки, принадлежащие множеству разнообразных предметов в классе *минералов*; если бы не было там особого рода минералов, то не было бы и понятия *металл*, а тогда не было бы и суждения — *золото металл*; б) кроме того, утверждается, что золото имеет свои *особые признаки*: если бы оно их не имело, то оно было бы — железо, медь и т. д., но не *золото* — самого слова золота не было бы или бы оно исчезло, как только бы люди поняли, что золото и железо— одно и то же.

Следовательно, в таких предложениях разом утверждается и *различие* и *сходство* предметов, и *кроме различия и сходства ничего не утверждается*.

И эта форма сближения по сходству и удаления по различию так присуща всякому суждению, что из него не следовало делать особой и какой-то исключительной и необъяснимой формы суждения; но положить ее в основание всех суждений; так что все другие будут только вариациями этой основной.

Возьмем по порядку все формы суждений, перечисленные Миллем, и докажем это:

а) *Суждения, выражающие существование*. Таких суждений в строгом смысле слова нет. *Есть бог. Есть тело. Есть материя*. Что говорят эти суждения? Ничего кроме того, что строят *уравнение* между декартовским cogito, ergo sum — и каким-нибудь предметом,

т. е. собранием каких-нибудь атрибутов. Понятие существование взято нами из *чувства* собственного (своего) существования, — и мы говорим, что между нашим самочувствием и данным предметом то сходство, что они оба *существуют*; а то различие, что оба они существуют независимо одно от другого; что тело есть не только моя фантазия, но что действительно *есть*, как и мое сознание, но только отдельно от него. Вот истинный смысл *слов*: есть бог; есть материя; есть душа, т. е. существует не созданное моим сознанием и существует, сознаю я его или нет.

б) *Суждения сосуществования*, которые сам Милль заменяет иногда словом *порядок места* (order in place, p. 115). Эти суждения выражают также сходство и различие и ничего, кроме сходства и различия. Так, напр., «человек смертен» выражает не более, как *уравнение* между (рассудочное уравнение, ибо математическое выражение только сходство; а рассудочное, словесное — и сходство и различие разом: вот преимущество слова перед математической формулой, но отсюда же и его неточность) двумя ассоциациями признаков — между ассоциацией, которая означена словом *смертен*, и ассоциацией, которая означается словом *человек*. Все, что входит в ассоциацию «смертное существо», входит в ассоциацию человек. Качества предметов живых, умирающих, *поразившие наш ум*, приравниваются к атрибутам, составляющим понятие человек, и *вводится* новый атрибут. Но вследствие чего составляется понятие *смертен*? — вследствие *сравнения впечатлений*, очень разнообразных, но имеющих то *сходство*, что во всех *жизнь прекращается*; точно так же образовалось и понятие *человек* и в этом уже сложном суждении мы анализируем только, как составилось понятие и говорим, что в числе атрибутов человека есть *атрибут смертности*,— выражаем сознание сходства между двумя ассоциациями — смертное существо и человек. Положим, что мы не знали бы, что человек умирает; но видели бы умирающих животных и составили бы себе понятие о *смертном* существе, не применяя его к человеку.

Потом мы увидели бы, что и *человек умер*; тогда мы сказали бы: «а, и человек смертен!» — Говоря же теперь то же самое, мы уже только анализируем, разлагаем составившееся понятие: это не новый процесс, а распарывание по швам. Для логики же первейшая важность доискаться *образования суждений*, чего и сам Милль держится, вооружаясь против формальной логики, поровшей по швам и не всегда по швам, потому что она и хотела посмотреть, как шилось.

Но что же в этом восклицательном предложении, кроме сравнения: «а, и человек смертен!» — Ясно,— сравнение и ничего кроме сравнения.

«Вершина Чимборазо бела» — тут то же самое. Ощущение я назвал *белым*: взглянув на гору, я ощущаю сходство или то чувство, которое Милль назвал «специфическим чувством» (ib., p. 112),— чувство *сходства*. Тогда бы следовало бы признать еще и другие специфические чувства — «чувство различия», — да и не ставить их каким-то особняком, но положить в основание всему рассудочному процессу.— Разве без этого чувства — чувства сходства и различия возможно *наведение*, на котором Милль основал всю свою *Логику*? Что же такое наведение как не сознавание сходства и различия между явлениями?

в) Суждения, основой которых является *последовательность*. Это не что иное, как соединение *двух различных явлений во времени*: между молнией и громом то сходство, что они являются *в один короткий период времени*, а различие то, что молния бывает прежде грома, но гром не бывает прежде молнии и что одна блестит, а другой гремит: здесь два различных ощущения связаны *сходством* и *различием* во времени.

г) *Связь причины*. Причина по Миллю есть связь по последовательности, след., относится к 3 разряду.

Таким образом мы видим, что при образовании *простых имен*, названий простых ощущений, из которых складываются все остальные: белый, синий, теплый и т. д., сознание действует, *различая* и *сравнивая* свои два состояния; что при образовании из этих *имен* имен

предметов: липа, дуб и т. д., мы действительно опять *сравниваем* и *различаем*; что при образовании имен классов — дерево, камень, металл — то же самое; при образовании суждений — то же; в силлогизме — то же; в науке опыта, в индукции — то же.

Из этого мы видим, как близорук был Милль, отодвинув чувство различия и сходства куда-то в сторону, как *пятое* колесо.— *Разлагая же уже образовавшееся суждение*, т. е. *дедуктируя*, мы идем только по готовому уже пути и если *попадаем на шов*, то кричим: *истина*! (*кар*.: потому, что ощущаем легкость движения анализа: большую чуткость в этом отношении и составляет философский гений).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

б) Обзор теорий происхождения языка

61. (VIII, 3—7). *Образование языка (из Лотце)*

(художественного чувства также)

Исходя из той мысли, что всякое чувственное возбуждение, выходящее извне, представляет собой определенную величину физического движения, которое по закону инерции не может перейти само собой в покой, если не будет сломано каким-нибудь противодействием (?) или не исчезнет, переходя на окружающее, Лотце принимает, что «всякое нервное возбуждение, дойдя до центра, вызывает в нем деятельность, выражающуюся во внешнем мире» (Microkosm, T. II, S. 210 и 211).

Эта деятельность нерва может перейти или на другие чувствующие нервы, или на растительные, или на двигательные (ib.).

Если возбуждение возбуждает в душе определенное чувствование, то оно и выражается в соответствующих движениях, например, при гневе стискиваются кулаки. Но если душа подчиняется только неопределенному потоку удовольствия или неудовольствия, то тогда начинаются преимущественно разнообразные изменения дыхания. При каждом поражении души дыхание или

замедляется, или ускоряется, или делается глубоким, или коротким, которое, задевая голосовые связки, выражается в стонах, криках, всхлипываниях (ib., S. 213).

Все эти движения легких имеют ту особенность, что, работая над воздухом, не имеют никакой другой цели, как простого выражения, которое делается ясным еще более и оттого, что с проходом воздуха из легких природа связала голосовые связки. (*Мое*. Неужели и здесь не видна целесообразность?). Из этого Лотце выводит весьма основательно, что человек не произвольно выбрал способ душевного ⟨проявления⟩, а способ этот уже *обусловлен был прежде* в устройстве организма (ib., p. 214).

Далее Лотце задается вопросом, откуда происходит то явление, что многие животные обладают голосом и ни одно не обладает языком? В ответе у него важная *ошибка*. Он думает, что *содержание языка* есть у животных, но в их организации недостает средства для превращения голоса в язык, и что преимущество человека в этом отношении основывается на особенной, лучшей организации. «Язык, по мнению Лотце, развивается из голоса через расчленение; а способности к членораздельности или вовсе нет у животных, или (она) ограничивается незначительными отрывками» (ib., S. 215).

При этой ошибке однако Лотце очень метко указывает на то явление, не лишенное странности, что тогда как многие птицы подражают слову человека, ни одно млекопитающее не может произнести ни одного слова, несмотря на то, что у многих из них образование рта, зубов, языка, глотки гораздо ближе к человеческому; чем у птицы» (ib).

Это действительно очень странное явление, которое едва ли можно разрешить. Не потому ли, что *птица* обладает более тонким слухом? Что она, видимо, сама наслаждается своими звуками? Что она при врожденной *подражательности* почти не имеет другой возможности подражать? Наконец, вообще не потому ли, что внутреннее ее состояние выражается почти единственно в звуках?

Лотце думает, что различные, отдельные согласные и гласные имеются у млекопитающих, но разделены по породам, не соединяясь в одной и той же породе в сложные звуки. Собака ясно выражает свое *р* и грубое *х*, кошка знает *ф*, корова и овца носовое *н*, и мы не можем сомневаться, что многие положения рта (замечательно, что в отношении животного нельзя сказать *уст*, а должно сказать рта), необходимые для произношения звуков, возможны и для животного, возможны *механически*, но что нет побуждения для мускулов и для фантазии животного связывать эти звуки (ib., S. 216).

Но не противоречит ли Лотце здесь сам себе? Следовательно, не органический недостаток, как он утверждал выше, а душевный мешает животным говорить.. Но тут же он опять возвращается к прежней своей мысли и, припоминая, что даже обезьяна и собака не издают ни одного звука, а птицы сами по себе остаются при своих нерасчлененных звуках, думает, что причины этого скрываются, во-1-х, в несовершенстве слуха, а во-2-х, в «*недостатке органически подготовленного соответствия между представлением звуков и мускульными движениями*».

Но ведь это чистое предположение, не основанное ни на каком анатомическом или физиологическом наблюдении, и которое делается и невозможным, когда мы подумаем, что птицы, увлекаемые подражанием, произносят слова и поют музыкальные отрывочки, но все же не произносят ни одного слова. Следовательно, органическая возможность звуков есть, есть и соответствие мускульных движений звукам, но нет чего-то другого. По-моему нет *самосознания* и с ним *соединенного* произвола. Птица подражает, потому что слышимый ею звук сильно отражается в ее нервной системе и оттуда в соответствующих мускулах языка, но сама не наблюдает этого подражания.

У птиц, говорит Лотце, попадаются случайно верные музыкальные сочетания звуков, но это только случай, ибо птица ясно не предпочитает этих верных тонов другим, неверным (ib., S. 216).

Следовательно, скажу я, птица не потому не музыкант, чтобы не могла быть им по своему организму физическому, а потому, что недостает чего-то в ее душевном организме: недостает *художественного мерила* и недостает *самонаблюдения*. Человек, без сомнения, также случайно нападал на музыкальные сочетания звуков; но, наблюдая все, какие произносит, и сравнивая их относительное действие на свою душу, невольно останавливался над музыкальными и предпочитал их другим. Здесь кроме возможности самонаблюдения врожден человеку *вкус*, оказывающийся в выборе при сравнении.

Но, скажут, почему у восточных народов музыка не пошла далее нескольких верных сочетаний, утонувших в массе неверных? — Потому, что история, предрассудки остановили их критику, потому что человек потерял доверие к себе, уничтожился перед преданием и доволен той психической деятельностью, которую выработала для него история. Причина здесь — общая остановка развития. Но выучите азиата европейской музыке, и он не воротится к своим диким звукам: заставить же европейца, развитого музыкально, полюбить азиатскую музыку, невозможно.

Известна трудность, говорит далее Лотце, которая является, когда хотят записать звуки, издаваемые животными. Хотя, говорит он далее, если мы разделим лай или вой собаки в бесконечно малые частички времени, то каждая из этих частичек будет занята определенной *гласною* или *согласною*; но «*почти никогда* положение рта животного не остается в продолжение измеримого периода времени в одном и том же положении и каждый определенный характеристический звук, как только он хочет выясниться, переходит в другой» (ib., S. 217).

Так определяет Лотце *членораздельность*, и это верно. Но видна ли здесь органическая невозможность к членораздельности? Почему же собака не остановится на одном звуке, а потом на другом, или не поместит между ними периода времени, не наполненного звуком? Почему, словом, она не разложит своего лая, ворчанья

или воя в звуки, его составляющие? Потому что не наблюдает над собственными своими звуками. В звуках, издаваемых кошкой, мы заметим почти все коренные *гласные* и даже *согласные*: *м*, *н*, *р*, *с*, *ш*, *ц*, *п*... Но животное само этого не замечает.

Вероятно, что и у людей вначале элементарные звуки сливались, как и теперь они сливаются у неразвитых людей и в неразвитых языках. Только у народов, много говорящих и любящих музыку, как, например, у итальянцев и у русских и французов, членораздельность выработалась совершенно. Даже у молчаливого и немузыкального англичанина — она очень мала.

Итак, *членораздельность* звуков есть следствие самонаблюдения и музыкального вкуса: человек сам любит вслушиваться в свои собственные звуки и разнообразит их: в этом анализе звуков и потом в комбинации их душа его находит удовлетворяющее ее занятие.

Таким образом, по моему мнению, *членораздельная речь есть произведение*, во-первых:

1) органической способности, общей и человеку и многим животным, и

2) особенных только человеку принадлежащих способностей:

а) самонаблюдения и вытекающего из него произвола,

б) музыкального вкуса, руководящего выбором и сочетанием звуков, и

в) неутомимого стремления души к деятельности в анализах и сочетаниях,

3) строго общественных, общих человеку и животному.

Лотце ясно смешивает развитие языка как орудия речи с развитием гармоничности в языке, что совершенно другое (ib., S. 219). Английский язык очень не гармоничен и очень развит.

Лотце ясно колеблется между *психической* и *органической* причиной языка (ib., S. 220). Но разве органы физические не развиваются от упражнения? Если бы

обезьяна начала говорить,то и у нее орган бы речи усовершенствовался.

Лотце нападает на верную мысль, но тотчас же от нее уклоняется. Он говорит: «В организации птицы лежат основания, в силу которых представление тонов (я бы сказал *впечатление* тонов) непосредственно действует на голосовые нервы и за *птицу то самое выполняет, чего бы она сама не могла выполнить*. Для человеческого дитяти естественен только этот второй способ изучения языка. Оно не видит слов выходящими из нашего рта (?), но изучает их, тогда как его представление звуков руководит его голосовым органом» (ib., S. 222). Если бы Лотце постарался выразиться яснее, то скрытая мысль, толкавшая его на прямую дорогу, высказалась бы окончательно.

У дитяти точно так же, как у говорящей птицы, есть непосредственный переход мозгового потрясения звуками в движение голосовых органов, и это свойство увлекает детей подражать звукам невольно, как подражает и птица; но у человеческого дитяти есть еще нечто другое, а именно способность наблюдать над звуками, им издаваемыми. Но было бы большой ошибкой приписывать здесь все одному *невольному подражанию*: птичка, и воспитанная в одиночку, станет петь, когда прийдет пора, хотя, может быть, не так хорошо, как воспитанная в обществе певцов своей породы. Пение есть прежде всего необходимый рефлекс внутреннего чувства, и потом уже подражание, а у человека, кроме этих двух причин, и произвол.

Лотце справедливо обращает внимание на тот «чрезвычайный интерес, который находит дитя в упражнении своих голосовых органов и как упорно он покоряет их своей воле» (ib., S. 222). «В то время, говорит Лотце, когда у дитяти движение прочих членов тела далеко не достигает того же совершенства, какого у других животных в том же возрасте, появляется у дитяти, вместе с игрой физиономии, <охота> забавляться самыми странными движениями губ, рта и языка, к чему уже впоследствии только присоединяется подвижность горла

(Gaumen) и задней части полости рта. Это наблюдение может нас совершенно наглядно убедить в деятельности того физиологического природного стремления, которое в этом случае ясно побуждает внутреннее состояние души (Gemeingefühls) выражаться именно в этой форме» (ib., S. 222).

Это замечание очень верное. Деятельность *личного нерва* у младенца замечательна. Но мы никак не думаем, чтобы ребенок забавлялся этими своими гримасами. Скорее мы готовы принять за невольные рефлексы того, что совершается в душе ребенка, безустанно работающей над усвоением впечатлений, идущих из внешнего мира.

Все это, как замечает и сам Лотце, показывает только врожденное человеку стремление «к музыкальной игре голоса» (ib., S. 224) и могло сделать человека певцом и только: «Язык же начинается со значением, которое придают звуку» (ib., S. 225). Следовательно, Лотце так и не показал рождения языка. Теперь значение звуков, составляющих слово, совершенно *условное*, и едва ли можно добраться, почему те или другие звуки выбирались для означения того или другого чувства. Лотце полагает даже, что, смотря по различной восприимчивости души, индивидуальной и постоянной или временной, возбуждение могло выражаться и различными звуками (S. 225) и «различные звуки с одной и той же физиологической необходимостью становятся именами одной и той же вещи» (ib., S. 226).

Едва ли это так, тогда бы и улыбка могла выражать страдание, а наморщенные брови и стиснутые зубы — ласку.

«Довольно однообразное обозначение мы можем ожидать только для тех предметов и событий, которые сильно действовали на человека и возбуждали в душе каждого одинаковое движение» (ib.).

Это верно; но, без сомнения, эти сильные возбуждения облеклись первыми в слово. Когда же эта первая потребность выражения была удовлетворена, тогда внимание было привлечено к более тонким различениям

ощущений и чувств, возбуждаемых внешними впечатлениями. Это и во всем так.

Кроме того, Лотце признает еще один источник слова — *звукоподражание*. Это верно.

Но Лотце признает за *известное* (gewiss), что уже и вначале язык не был «собранием диких, страшных криков, но стремился выражать и покойные состояния души» (ib., S. 226).

Но откуда же это gewiss?

Лотце оспаривает мое мнение на том основании, что если бы слово родилось из чувства, возбуждаемого вещью, то оно носило бы характер этого чувства. Но он забывает многовековую уже логическую историю языков и их смешение; а кроме того, и то, что мы не знаем, какие звуки выражают какие чувства, не можем и заметить отпечатка чувства в названии предметов.

Другое опровержение Лотце основывается на том, что у каждого предмета множество признаков, и нет никакого правила, по которому бы наше внимание должно было переходить ряд этих признаков (ib.). Но мы часто называем и теперь предметы по одному признаку, отчего и синонимы в языке; так : см. Буслаев: горница, светлица, покой.

В конце концов Лотце оставляет этот вопрос *нерешенным*, — след., о происхождении (не звуков) *языка* ничего не говорит и пускается в филологические изыскания (ib., S. 227).

62. (VIII, 1—2). *Язык. Его происхождение (Теория Бенеке)*

Бенеке называет язык «рефлексом формирования рассудка» (Erz. und Unter., T. I, § 36, S. 143).

Первый крик, по Бенеке, есть не более, как перенос на мускулы голосового органа новых впечатлений, т. е. на теперешнем языке — простой рефлекс (ib., S. 144).

«Всякое сильное внутреннее возбуждение уравновешивается в ту или другую сторону, а если оно очень сильно, то во все. В этом мы находим правильное разреше-

ние спорного *вопроса о происхождении языка*. Язык начался, как и теперь начинается он у каждого дитяти, переносом внутренних возбуждений по законам выравнивания (*Мое*: или проще, рефлекса). Они точно так же переносятся и на другие системы: дают глазу блеск, производят игру физиономии, перемену места, движение членов; точно так же переходят они и на голосовые органы, через возбуждение которых происходят движения, делающиеся потом доступными слуху. Через частое повторение эта передача фиксируется более и более, а основавшаяся таким образом ассоциация замечается и прилагается далее. Вот очень простое и естественное возникновение и первое образование языка» (ib., § 36, S. 144).

Внизу Бенеке замечает, что такая передача вообще яснее замечается в детях, у которых вообще все раздражительнее и подвижнее.

Так и потом они не могут удержать крика радости и повторяют имя вещи, которую видят, без всякой особенной цели. «Даже переноса *умеренного* внешнего возбуждения достаточно, чтобы инстинктивно привести в движение их голосовые органы» (ib., S. 144, Anmerk.).

Сначала эти звуки очень неопределенны, так что кажется, что в одних и тех же тонах они выражают желание, боль, страх, радость и т. д. Но это только так *кажется*, ибо «известное различие *должно уже* иметь место при самом начале». Вообще крик боли резче и яснее, тоски — тупее и сдержаннее (?) (heiser und gezogen), ужаса — внезапно прекращается и т. д. ... Окружающие дитя инстинктивно угадывают их различное значение (ib., S. 145).

Мое. Но разве это язык? Это крики-рефлексы чувств, замечаемые и у животных.

Но вот рождается и язык:

«Скоро замечает дитя, что вследствие его криков удовлетворяются его потребности; и тогда скоро, даже и тогда, когда нет непроизвольного и неудержимого побуждения изнутри к голосовым проявлениям, они появляются уже только для того, чтобы достичь, чего дитя

желает. Таким образом *ассоциация*, установившаяся между удовлетворением и потребностью, укрепляется и это ясно делается из практических побуждений. причем ассоциация образуется *в обратном* порядке (?)».— Этот обратный порядок Дресслер объясняет так: «сначала шла потребность и за нею следовало удовлетворение, а теперь в силу установившейся ассоциации удовлетворение, как желание, предшествует, и потребность, которая без того оставалась бы еще невозбужденной, следовательно, уже после пробуждается» (ib., S. 145).

Так объяснил Дресслер это загадочное слово *в обратном порядке*, а между тем в этом слове и лежит ключ к объяснению всего вопроса.

Но как же это так? Ребенок кричит, чтобы его перевернули, когда ему еще не хочется, чтобы его ворочали? Но ведь тут просто нет смысла. Правда, представление предмета часто возбуждает в нас желание; но точно так же желание возбуждает представление предмета, а в теории, которая не признает врожденных желаний, — это не имеет смысла.

Другим мотивом образования языка служит, как и у меня сказано выше, — *симпатия*. «При звуках, которые дитя слышит от других людей, воспроизводятся в его душе чувствования боли (?), недостатка (?), удовлетворения, радости и т. д., которые он прежде сам в себе испытывал и с теми же тонами связал» (ib., § 36, S. 145).

Третьим деятелем в образовании языка Бенеке признает *стремление к подражанию*, что тем страннее, что Бенеке вообще не признает никаких «врожденных стремлений» (ib., S. 146).

При этом Бенеке признает такую связь между слуховым органом и голосовым, что уже слышимый звук затрагивает и соответствующий голосовой мускул; но это едва ли можно признать, так как тогда необъяснима была бы постепенность усовершенствования в языке. Соотношение, должно быть, есть, но оно развивается упражнением.

Все эти мотивы образования языка действительно существуют; но из действия всех этих мотивов вместе и по одиночке — языка не произойдет.

Чтобы создать *слово*, нужно обратить внимание не на предмет, а на представление предмета; не на то, что возбуждает чувство, а на самое чувство, и связать его с звуками слова.

Этому соответствует и то постепенное развитие языка у детей, на которое справедливо указывает Бенеке.

Так «для ребенка сначала каждая женщина — мать; каждая старуха — бабушка; каждый мальчик — Карл; каждый цветок — роза, и т. д.» (ib., § 37, S. 151).

Но потом следует *участнение*, а как же оно совершается? Именно вследствие *самонаблюдения*, когда дитя начинает замечать, что представления и чувства, ими возбуждаемые в отношении разных лиц, которых он называет *мамой*, различны, — и вот он начинает говорить *чужая мама*, *тетя* и т. д.

Чем далее идет приобретение представлений и чем глубже идет *самонаблюдение*, тем и язык разнообразнее, обильнее, определеннее — и у дитяти, и у народа. Когда дитя начинает уже кстати употреблять наречия, предлоги и союзы,— тогда это показывает значительное развитие самосознания. «In dem Zwar», говорит Жан-Поль Рихтер: «steckt ein kleiner Philosoph» (Levana, 2. Aus., S. 697).

Некоторое значение имеет педагогическое правило Бенеке, «чтобы самостоятельное внутреннее образование всегда предшествовало развитию языка» (ib., § 37, S. 154).

Т. е. чтобы дитя не привыкло наслаждаться звуками, смысла которых не понимает.

63. (VIII, 12). *Язык. Вообще о чувствованиях и их разделение. Аффекты. Название чувствований. Вундт*

Вообще у Вундта о чувствованиях — и мало (всего три первые главы 2-го тома) и плохо, несмотря на то, что он признает всю важность этих психических явлений (T. II., S. 2).

Главный характер чувствований *субъективность* «и как только субъективность их разрушена, так они и перестают быть чувствованиями» (ib., S. 3).

Но отсюда вдруг такой вывод:

«Если отношение к чувствующему субъекту характеризует чувствования, то ясно, что они не могут быть первоначальными состояниями души и предполагают, по крайней мере, образование сознания» (ib., S. 5). Но почему же? Я же думаю, что *страдание* был первый душевный акт. Но это потому, что у Вундта само *я* сложный продукт.— Следовательно, *мне больно* — посылка. Это дичь!

Он предполагает такое первоначальное состояние души, когда *чувствование* и *ощущение* были нераздельны. Это вероятно; но прежде были чувствования, а потом уже от них отделились причины чувствований — ощущения, когда чувствование успокоилось. При сильном чувствовании мы и наблюдать их не в состоянии и не можем отделить одно ощущение от другого.

Вундт говорит, что «язык, который вообще изображает степень нашего рассудочного отделения вещей, не делает в сфере жизни чувствований далеко такого множества тонких различений, как в области познавательного развития». И мы, заимствуя слова из физического мира, говорим о гнетущем горе, о жгучей любви, о грызущей тоске и т. под. (ib., S. 21).

Мое. Но это понятно. *Чувства*, точно так же, как и *ощущения*, мы выразить словами не можем; но на причину ощущения мы можем *указать*, а чувствования передаются только *воплощением*; но я думаю, что первые ощущения выражались *названиями* чувствований, внушаемых ими, а потом наоборот. Вообще ни чувствований, ни ощущений язык не может выразить, а *описывает одни другими*. Он выражает только *отношение психических явлений*, а не их сущность. Что такое *любовь* или *гнев*, такой же безответный вопрос, как и вопрос, что такое тепло или зеленый цвет. Вот мы и говорим о *теплых цветах*.

64. (VIII, 8). *Разделение устных звуков (Мюллер)*

Мюллер справедливо замечает, что не все звуки производим устно, употребляя в речи, так как не все удобно связываются с другими (Man. de Phys., Th. II, p. 237).

Справедливо говорит он также, что разделение звуков должно быть сделано физиологами и что попытки грамматиков неудачны (ib.). Разделение грамматиками звуков по органу, их производящему, неверно физиологически.

Различие *гласных* от *согласных* гораздо менее, чем полагают, ибо гласные точно так же, как и согласные, можно сделать *беззвучными*, т. е. можно произносить и гласные *устно*, не прибавляя к ним звуков голоса, т. е. шопотом. Различать буквы должно именно *произнося их шопотом* (ib., p. 238). Напротив, многие звуки, признаваемые согласными, могут, как и гласные, произноситься шопотом, или громко.

Изучая шопотом звуки, Мюллер разделяет их на два рода. Одни тихи и совершенно неспособны соединяться с голосом; другие тихи, но могут соединяться с голосом (произноситься *голосно*), могут *голосить*.

Другое верное различие состоит в том, что одни производятся быстрыми изменениями в положении частей уст, в одно мгновение, и не могут быть продолжаемы; тогда как другие выходят без перемен в положении частей уст (?) и могут быть продолжаемы по произволу, насколько позволит скопление воздуха в легких (ib.). Все звуки первого рода по природе *шопотны* (muets) и не могут соединяться с голосованием, не могут быть *голосованы*.

65. Мы встретимся с книгой г. Гейгера (Ursprung und Entwickelung der menschlichen Sprache und Vernunft, von Geiger, Stuttgart, 1868) при изложении теории языка в 3-м томе (т. VIII, стр. 453).

66. Даль в предисловии к словарю говорит: «Без слов нет сознательной мысли; а есть разве одно только

чувство и мычанье. Дух не может быть порочен, в малоумном та же душа — ума много, да вон не идет. Отчего? Вещественные снаряды служат ему превратно, они искажены; дух ими пригнетен, он под спудом, а без вещественных средств этих в вещественном мире дух ничего сделать не может, не может даже проявиться». (В первом предисл. стр. III).

Инстинкт — побудок (Даль).

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», стр. 81).

в) О возникновении речи у человека

67. (VIII, 10). *Образование языка*. (*Мое мнение*)

Материал языку дали рефлексы чувства, которые были не только мимические, но и фонетические, т. е. *мимико-звуковые*, условливаемые самым сродством этих двух форм выражения, как это мы видели, изучая нервные орудия языка. Невольная, рефлективная мимика уст, сопровождаемая такими же невольными рефлективными движениями легких и потрясениями голосовых связок, — вот физический источник речи. *Самонаблюдение* же, свойственное только душе человека, есть его *психический* источник. Человек тогда произнес первое слово, когда *заметил* в воспоминании своих чувств и действий, что известное, конечно, сильное чувство сопровождается определенным звуком и, желая другому сообщить об этом чувстве, употребил этот звук, и другой его понял, потому что сделал над собой то же самое наблюдение. Так рефлективный звук, выражающий то или другое чувство, превратился в условное выражение чувства, *в слово*. К этому присоединились естественно слова звукоподражательные — трах, грох, свист, шип и т. п.

Конечно, первые слова были немногочисленны, и все должны были выражать или чувство, или звук природы и сопровождаться усиленной мимикой.

Слова эти не были никакой частью речи, это были, по нашему нынешнему понятию, междометия, или, ско-

рее, *корни* слов, из которых могли образоваться и глаголы, и существительные, и прилагательные. Части речи стали уже образовываться в разговорном языке, когда понадобилось выразить различные отношения говорящего или слушающего к предмету. Важный шаг уже был сделан в языке, когда появилось *прилагательное*, т. е. когда человек оторвал качество от предмета, который еще не имел названия. Из прилагательных образовались существительные и глаголы, последние — когда потребовалось обозначить не предмет, а *явление* и его совершаемость во времени. Затем началось сочетание слов, потребовавшее предлогов и союзов. Может быть *предлоги* есть обрывки древних корней, ставших выражением отношений. Спряжение образовалось из прибавки личных местоимений и глагола быть. Наречия = — слова, оставшиеся в одной форме от частого употребления.

Когда в процессе самонаблюдения человек получил возможность *анализировать процесс образования суждений*, тогда началась грамматика.

Склонение по окончаниям, вероятно, образовалось из предлогов, прибавляемых к концу слова для выражения отношений между предметами; а в других языках из приложений к началу, что составило *члены*.

Чем лучше язык выражает логические отношения понятий, тем он бесцветнее, но тем он логичнее; чем лучше язык выражает породившие его чувства, тем он первобытнее и живописнее. В нашем языке форма чувства и стремительность выражения преобладают над логикой. Отсюда трудность разбора наших предложений. Но логика языка везде одна и наши филологи напрасно стараются оторваться от общей человеческой логики. Задача языка примирить логику с чувством, не утратив свежести последнего.

68. *Физический аппарат воли и к рождению языка (Мюллер)*

Об аппарате мускульном мы говорили уже в 1-й части: теперь следует еще сказать об аппарате нервном.

Мимика. «Недостаток изолирований движений делает физиономию незначительной и усовершенствованию этой способности следует приписать выразительность черт лица» (M. de Phys., p. 48). Но не противоречит ли Мюллер сам себе, говоря в другом месте, что соответствие определенных мимических движений с определенным состоянием души врождено и принадлежит = = = причине. Вернее было бы выразиться так, что мы научаемся оказывать произвольное влияние на эти мимические рефлексы.

Очень верно то место, в котором (ib., B. II, p. 82) Мюллер говорит, что «некоторые группы мускулов животной системы постоянно расположены к непроизвольным движениям, по причине легкости, с которой возбуждаются их нервы, или скорее по причине возбудительности тех частей мозга, из которых эти нервы выходят. Все дыхательные нервы, включая в число их и *личной*, находятся в таком положении. Всякая резкая перемена в состоянии души способна вызвать в продолговатом мозгу истечение нервной силы в эти нервы. Даже при отсутствии страсти всякая быстрая перемена идеи, как, например, той, которая возбуждает в нас смех, вызывает это излияние, которое выражается тогда в мускулах лица и в дыхании» (ib., p. 82).

Дыхательная часть нервной системы в особенности подвергается невольному влиянию страстей. Всякая резкая перемена в мозгу, простирающаяся в продолговатый мозг, тотчас же изменяет дыхательные движения, деятельность всех дыхательных нервов в тесном смысле и влияние дыхательного нерва лица» (ib., p. 83).

М. Из этого можно вывести, что так как *личной нерв* производит определенное мимическое движение в ответ на определенное состояние души, то при усиленном и определенном тоже движении легких должен был выходить *определенный звук*, всегда соответствующий данному чувствованию. Так, напр., наше слово *выть* и немецкое weinen и слово увы и heu — должны быть одного корня *в*, выражаемого нижней губой, прижатой к верхним зубам, что и теперь ясно у детей, когда они

плачут. Слова — хохот, смех, lachen имеют в корне звук *х*,— очень ясный рефлекс при всяком хохоте. Слова сердиться, s'irriter, zornig, anger ясно напирают на звук ррр, выражающий гнев у собаки. Английское слово anger имеет, кажется, созвучие с нашим — гнев — звуки *г* и *н* ясно слышатся при глухом, еще не взорвавшемся гневе.

(Следовало бы купить лексиконы — латинский, греческий Шимкевича, нет ли какого славянского и санскритский).

Страх, crainte, effroi, schrecken — имеют также общий звук *р* и, кажется, *х*, или *ф*.

Припомнив, что в 1-й части было сказано о наследственности *личной мимики*, можно понять, почему у одних народов в выражении чувств преимущественно выдавался один звук, у других другой.

(С лексиконами можно было бы справиться в публичной библиотеке).

NB. При выговоре слова *смех* рот принимает форму улыбки. А свет?

В разделении и разъяснении страстей Мюллер следует Спинозе, говоря прямо, что его анализ страстей *не превзойден никем* (ib., p. 83). Вот почему Мюллер делит страсти на возбуждающие и подавляющие.

«В страстях возбуждающих, говорит Мюллер, происходит напряжение и часто даже конвульсивные движения мускулов и именно мускулов, находящихся в зависимости от нервов дыхательных и личного. Не только расстраиваются черты лица, но изменяются и движения дыхательные до того, что производят слезы, вздохи, икотку. Можно плакать от радости, от печали, от гнева, от бешенства. (Как же тут с моей теорией рефлективных корней?) В страстях подавляющих, каковы тоска, страх, ужас, все мускулы растягиваются, ибо двигательные влияния большого и спинного мозга уменьшаются, ноги не поддерживают тела, черты опускаются, глаза становятся неподвижными, голос падает».

Потом Мюллер говорит о страстях *смешанных* и их смешанных выражениях, но неудачно, ибо страсти у него анализированы плохо (ib.).

Дрожь членов и частей лица Мюллер приписывает тому, что произвольные движения мускула наполовину парализованы страстью и он не вполне повинуется влиянию воли. «Это в особенности испытываем мы в мускулах лица, когда хотим их двигать, будучи под влиянием подавляющей страсти. Они дрожат тогда, как и голосовые органы, и когда мы хотим говорить, то голос нам изменяет» (ib., p. 84).

Это верно; но можно заметить, что члены и черты лица продолжают дрожать и тогда, когда мы не усиливаемся их двигать. Может быть, это борьба с тем нормальным напряжением мускулов, в котором она постоянно находится у живого человека, оставаясь в состоянии покоя, и влиянием страсти или какой-нибудь физической причины, которая стремится их парализовать, умертвить, или стянуть или растянуть.

Самый чувствительный проводник страстных состояний души есть личной нерв...

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

69. *О происхождении языка*

...На чем основывается возможность появления у человека таких понятий, как, напр., рост, цвет, движение и т. п., а вследствие того и создание слова, как выражающего всегда или отвлеченный уже признак: красный, сладкий, сильный, или соединение отвлеченных признаков в одно отвлеченное понятие: дерево, зверь, лист и т. п.? Эта способность, как мы думаем, основывается единственно на человеческой *способности самонаблюдения*. Только обращая внимание на свой мысленный процесс, человек мог создать отвлеченное понятие и вместе с тем слово, так как в формации слова мы видим формацию отвлеченных понятий.

Нет сомнения, что слово есть произведение общежития: человек, выросший в одиночку, останется немым,

как зверь, только определенными звуками выражая чувства боли, голода и т. п. Если же человек захочет выразить другому то, что совершается у него в душе, то должен обратить внимание на самый процесс этого совершения и найти средства какими-нибудь знаками или звуками возбудить тот же самый процесс в душе слушателя. Из этого стремления и рождаются слова языка. Мы, конечно, не знаем, как родились первые слова; но можем по аналогии судить об этом, замечая, как рождаются последующие. Если человек, как мы уже говорили выше, видит новое явление и хочет другому выразить то, что он видел, то он обратит внимание на впечатление, произведенное в нем самом новым явлением, и на то соотношение, в которое вступило в его уме это новое явление с прежними, общими и ему, и слушателю. Таким образом является потребность обобщения явлений, а вместе с тем и возможность обобщения, а вместе с тем и самое обобщение, т. е. понятие и его представитель — слово. Попробуйте рассказать другому о новом явлении,— и вы создадите новое понятие, а, может быть, придумаете и новое слово.

Вот почему все слова языка находятся между собой в таком соотношении, в каком для нашего сознания находятся явления в мире, и если бы мы могли вполне проследить историю языка в человечестве, то мы проследили бы историю образования понятий, историю отвлечения признаков и их обобщений в понятия.

Имеют ли животные эту способность самонаблюдения, это, конечно, узнать невозможно; но если бы они ее имели, то создали бы язык, потому что способность к членораздельным звукам, приписываемая обыкновенно людям, есть пустое преимущество, которое действительно уже могло развиться от усилий и от упражнений. Попугай производит же членораздельные звуки; у дикаря эта способность очень слаба; даже у образованных народов учение и упражнение имеют ясное влияние на усиление способности к членораздельным звукам. Сообразив все это, мы, кажется, можем прийти к заключению, что первые люди едва ли были способнее живот-

ных к членораздельным звукам. Если уж какая-либо способность может разрабатываться, то, конечно, более всего способность к членораздельным звукам. Что членораздельность есть не более как привычка, это ясно видно при учении глухонемых. Они сначала испускают звуки совершенно животные, но потом, мало-помалу, приучаются к членораздельности. Мнение же некоторых естествоиспытателей, напр., Фогта, что у животных есть дар слова, показывает только, что эти естествоиспытатели не понимают, что такое дар слова. Если бы у животных был язык, то мы могли бы выучиться этому языку, как выучиваемся языку дикарей, потому что язык есть обобщение явлений, а обобщение может быть только одно и, следовательно, общее для человека и для животного.

Способность самонаблюдения, или иначе — *самосознание*, находит себе прямое выражение в слове, и где мы не находим такого выражения, там не имеем никакой причины предполагать и самосознания. Но, конечно, признание такого отличия человека от животных, — отличия, подтверждаемого фактами вроде слова, науки и искусства, не годится для материалистической философии (т. III, стр. 432—434).

70. *Об историческом возникновении языка в человеческом роде и об усвоении его ребенком*

Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видеть, что язык, которым мы обладаем, не есть что-нибудь прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший человеку с неба, но плод бесконечно долгих трудов человечества, начавшихся с незапамятных времен и продолжающихся до настоящего времени в наследственной передаче от племени к племени и от одного поколения к другому. Филология доказывает несомненно, что многое в том языке, которым мы теперь обладаем и который называем русским и нашим, было выработано теми отдаленнейшими предками нашего племени, которых и имени мы не знаем и которые были в то же время предками греков и римлян,

и множества других народов, говоривших и говорящих языками, повидимому, совершенно чуждыми нашему. Медленно, в продолжение многих тысячелетий, совершалось это сознательное творчество человечества, в котором оно вырабатывало себе послушное орудие для выражения своих чувств и мыслей, вырабатывало из тех немногих, прирожденных ему, невольных звуков, которыми первобытный человек, наравне со многими животными, выражал, и сам не зная, как и почему, свои чувства и желания.

Нет сомнения, что вся эта выработка *свободного* языка из *невольных* звуковых рефлексов чувства, остатки которых мы слышим и теперь в наших междометиях, совершалась сознательно и свободно, вследствие самосознания и свободы, которыми творец отличил человека от всех прочих живых тварей земного шара. Но не так совершалась и теперь совершается передача приобретенного уже словесного капитала от предков к потомкам, от одного поколения к другому. Всякое дитя, одаренное слухом, усваивает уже готовый, прежде его созданный язык. В этом отношении мать, няня, словом, семья являются первыми наставниками ребенка в отечественном языке. Когда доходит дело до учителя, то дитя уже обладает громадным сокровищем, даже превышающим детские потребности. У шестилетнего дитяти уже гораздо более слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самых чувств и мыслей. Он во многом только по врожденной человеку переимчивости перенимает язык взрослых, но сам еще не вырос до этого языка, так что множество слов и оборотов, уже усвоенных дитятей в виде следов механической памяти, в виде нервных привычек, еще не сделалось вполне его духовным достоянием.

Из такого отношения дитяти к полуусвоенному им языку, созданному самосознанием и свободной волей бесчисленного множества предшествующих ему поколений и усвоенному ребенком скорее вследствие врожденной ему подражательности и вследствие заразительности нервных рефлексов, чем вследствие понимания

потребности того или другого слова и выражения, легко выводятся разнообразные обязанности первоначального наставника в отечественном языке. Перечислим их кратко:

1. Наставник обязан заботиться о том, чтобы дитя все более и более вступало в духовное обладание теми сокровищами родного слова, которые оно усвоило только подражанием, полусознательно, а иногда даже вовсе бессознательно, механически, почему и употребляет их часто некстати, не зная настоящего, точного значения употребляемых им слов и оборотов. Чрезвычайно ошибочно было бы думать, что это может быть достигнуто легко и скоро. Вникнув в дело глубже, мы найдем, что во всех нас и во всю нашу жизнь продолжается такое, более или менее деятельное, духовное усвоение языка, которым уже обладает наша память. И несмотря на это постоянное усвоение, самый развитой человек может убедиться, что он все же употребляет множество слов и оборотов, строгое значение которых не вполне им сознано. Но тем не менее эта работа постепенного сознавания полусознательно или совершенно бессознательно, через подражание только усвоенного родного языка, должна начаться с самых первых дней учения и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания. Какой-то великий мыслитель (Кондильяк, если не ошибаемся) сказал, что сама наука есть не что иное, как хорошо выработанный язык, и это выражение, если не вполне справедливо, то имеет много справедливого. В языке каждого развитого народа слагаются результаты жизни, чувства, мысли бесчисленного числа индивидов не только этого народа, но и множества других, язык которых он унаследовал: и все это громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся многие тысячелетия, передается ребенку в родном языке! Немудрено же, что дитя долго, а, может быть, и никогда не справится вполне с этим громадным наследством, — не сделает его действительно *своим* духовным богатством.

2. Язык, перенимаемый детьми у взрослых, не всегда бывает безукоризненен: богатый в одном отношении, он бывает иногда чрезвычайно беден в другом; бывает, кроме того, испещрен неправильностями, недомолвками, провинциализмами и барбаризмами. Чем теснее и беднее та сфера, в которой выросло дитя, тем скуднее его словесный запас; но не должно думать, чтобы эта скудость слов и оборотов условливалась непременно бедным социальным положением дитяти: часто дитя богатого класса беднее в этом отношении дитяти крестьянина. Кроме того, в язык ребенка входит из окружающей его среды множество уродливостей и, в низшем классе, провинциализмов, а в высшем — чужеземных слов и оборотов. Наконец, очень часто в той общественной среде, в которой ребенок усваивает родной язык, многие слова и обороты, имеющие тесное значение, употребляются в смысле более обширном и, наоборот, словам и оборотам, имеющим обширное значение, придается часто какой-нибудь особенный, узкий смысл. Отсюда возникает для наставника обязанность исправлять и пополнять словесный запас дитяти сообразно с требованиями его родного языка и притом вводить эти исправления и пополнения не только в знание дитяти, но и в число его привычек, выполняемых с той легкостью и быстротой, которых требует речь словесная и даже письменная.

3. Дитя усвоило язык подражанием, но язык, как мы сказали, создан не подражанием (кому же человек мог подражать?), а самосознанием, т. е. наблюдением человека над тем, что совершается в его душе и что он выражал сначала невольно, как и животное, теми или другими звуками и той или другой связью этих звуков. Пройти этот путь самосознания и составляет собственно дело филологии, или языкоучения. Филология, так сказать, распутывает ту сеть звуков, которую создало человечество из первоначальных звуковых рефлексов в продолжение многовекового своего существования и среди бесчисленного множества исторических случайностей; она старается открыть те душевные законы и те истори-

ческие влияния, на основании которых самосознанием человечества выплеталась эта сеть, покрывшая земной шар сотнями языков, тысячами наречий. Понятно, что такая наука должна быть безгранично обширна и что она далеко еще не прошла всего предстоящего ей пути. Но тем не менее филология, т. е. сознание душевных законов и исторических влияний, при которых создавался и существует язык, начинается уже с самых первых лет учения, — начинается с той минуты, когда ребенок сознает связь подлежащего с сказуемым или согласование прилагательного с существительным. Таким образом, грамматика является началом филологии и в то же время началом самонаблюдений человека над своей душевной жизнью. В этом отношении грамматическое изучение имеет чрезвычайную важность: отрывая внимание детей от внешней природы, оно направляет его на их же собственные душевные состояния и душевные процессы. Многие науки обогащают только *сознание* дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать *самосознание* человека, т. е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными. Вот почему грамматику не без основания причислили к числу *наук, очеловечивающих* человека (humaniora) (т. VII, стр. 229—243).

4. СВОБОДА ВОЛИ

а) Идея свободы воли

71. *Произвольный рассудочный процесс* свойствен только человеку: только человек, часто с заметным насилием для своего нервного организма, ищет различий, сходств, связи и причин там, где их и не видно: перебирает с этой целью свои произвольно или непроизвольно составленные представления и понятия, связывает те, которые связываются, разрывает те, которые должны быть разорваны, ищет новых. Источник этой свободы в рассудочном процессе человека находится в свободе его

души, а источник свободы его души — в ее самосознании; ибо *свободную волю*, как это мы увидим впоследствии, *может иметь только то существо, которое имеет способность не только хотеть, но и сознавать свой душевный акт хотения*: только при этом условии мы можем противиться нашему хотению. Эта связь рассудочного процесса в человеке с духовными особенностями человеческой души помешала нам изучить вполне этот процесс в человеке, что мы можем сделать лишь тогда, когда будем изучать его духовные особенности (т. VIII, стр. 672).

72. Если существование двух первых образователей (факторов) характера (наследственности и среды. — *Ред.*) не подлежит сомнению, хотя границы их действия и неопределенны, то самое существование *третьего* фактора, а именно *личной воли человека*, признаваемое одними, отвергается другими. Одни признают, что несмотря ни на какое влияние, идет ли оно из прирожденных особенностей человека, или из впечатлений жизни, точно так же от него не зависящих, как и врожденные особенности, человек может свободно вырабатывать свой характер. Другие, наоборот, утверждают, что самое направление, или вернее — содержание воли совершенно условливается двумя первыми факторами и что, следовательно, помимо их, человек не может внести никакого нового элемента в свой характер. Вопрос этот по самому содержанию своему относится к третьей части нашей антропологии, где нам придется говорить о свободе воли, которая, если и может быть признана, то только как результат *самосознания*, следовательно, исключительной принадлежностью человека, его *духовной* особенностью (т. IX, стр. 449—450).

73. Неужели человек сам не принимает никакого участия в образовании собственного характера, из которого потом, как математические выводы, вытекают все его желания, решения и поступки? К такому безотрадному и унизительному выводу должна притти всякая психология, отвергающая свободу воли в человеке.

Для такой психологии вся жизнь человека есть средняя математическая линия, проводимая между двумя влияниями: влиянием врожденных особенностей темперамента и влиянием случайностей жизни. Если бы наше изучение психических явлений остановилось на той ступени, которой мы достигли теперь, то мы и должны были бы признать этот роковой фатализм в образовании каждого человеческого характера, из которого поступки вырастают как плоды на дереве. На такой ступени и действительно остановилась *опытная* германская психология; на такой ступени остановилась бы и психология Бэна, если бы в противоречие самому себе и в удовлетворение своему верному национальному чувству Бэн не признавал власти человека над характером в отдельных случаях, в то же время отвергая ее в принципе. Но учение о свободе или несвободе воли, или вернее — о *свободе души* должно найти себе место в третьей части нашей антропологии (т. IX, стр. 474).

74. Рид нападает на вечный и неразрешенный вопрос о свободе воли, опровержение которого обыкновенно покоится на том, что всякое действие имеет причину, а следовательно, и действие нашей воли. Если решимость воли имеет свою причину, то она уже не свободна, а есть просто результат данной причины (см. Бэн). Однакоже тем не менее и материалисты, напр., «Современника», только и делают, что бранят людей за то, что они поступают, по их мнению, дурно; следовательно, признают, что люди могли бы поступать хорошо, если б захотели, следовательно, признают свободу воли. Если бы материалисты действительно не признавали свободы воли, то им незачем было бы и издавать журнала.

Но на чем основывается опровержение свободы воли? На простой уверенности, что все имеет свою причину, а, следовательно, и всякое решение воли. Но на чем основывается самая эта уверенность? Ни на чем и менее всего на опыте, который беспрестанно показывает нам явления, причины которых мы не знаем.

Такая же самая уверенность есть и уверенность в свободе воли. Свобода воли есть не что иное, как прирожденное человеку ощущение, что он может взять то или другое решение для своих действий. Конечно, не без причины он берет то или другое решение, но при этом выборе он всегда сохраняет уверенность, что мог бы взять то, которое отверг, и отвергнуть то, которое взял. Если бы не было свободы воли, то мы иначе не могли бы ее и сфантазировать. Как только человек выбрал решение, он уже не свободен, но в самом акте выбора он свободен. Верно или нет это чувство свободы, — это другой вопрос, но что оно есть, что оно факт, — это не подлежит сомнению и от этого факта не может отвертеться самый упорный материалист. Это принцип деятельности человека и человечества.

Уверенность в свободе воли — психологический факт, но спрашивается, справедлива ли эта уверенность? Она так же справедлива и так же несправедлива, как и уверенность в том, что все имеет свою причину. Эту последнюю уверенность берут обыкновенно для того, чтобы разбить уверенность в свободе воли, но эти уверенности совершенно равносильны и одна другую разбить не могут. Они могли бы разбить друг друга, если бы они покоились на основаниях разума, но так как они оба не более как верования, присущие душе человека, не основанные ни на законах разума, ни на опыте, ни на умозаключении, то нам остается видеть в них психические факты такие же, как притяжение земли солнцем, столь же подтверждаемые опытом и столь же необъяснимые для разума. Какую бы теорию мы ни приняли, мы всегда сохраним чувство свободы нашей воли точно так же, как уверенность в существовании причины каждого явления. Эти две великие уверенности — принципы, двигающие человечество в его познавании и в его деятельности. Странно поэтому читать, напр., у Вундта, что хотя свободы воли у человека нет, но он всегда сохранит уверенность в этой свободе. Спрашивается, что же такое сам Вундт? Выше он или ниже человека, если он получил уверенность, что свободы воли нет? — Это уж значит,

считать всех дураками, а себя одного умницей, переделавшим в себе человеческую природу. Вот до каких абсурдов доводит инстинктивное стремление к материалистическим убеждениям. Это напоминает мне тех германских писателей, которые доказывали, что для человека необходима и неизбежна вера, хотя она ложна в своем основании, и которые таким образом вычеркивали самих себя из списка людей.

Итак, мы пришли к убеждению, что в человеке живут две уверенности: первая уверенность в причине, вторая уверенность в свободе воли.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л.л. 48—50).

75. *Противоречие идеи причины и идеи свободы*

Противоречие причины. Мы уже несколько знакомы с противоречием причины, но считаем не лишним выяснить его еще более. Животное точно так же, как и человек, замечает связь между явлениями, и в явлениях, постоянно предшествующих другим явлениям, может признать причины, а в явлениях, постоянно следующих за первыми, последствия. Этим только можно объяснить многие рассудочные действия животных, когда они, наученные опытом, отвращают причины, последствия которых им не нравятся, или вызывают причины, последствиями которых желают воспользоваться. Но как только желание животного удовлетворено, так и его исследование причин прекращается. Животное, если можно так выразиться, верит в беспричинность явлений, и только из случайных опытов, узнав причины *некоторых* явлений, пользуется своим знанием для удовлетворения материальных потребностей. Не так поступает человек: узнав по опыту причины *немногих явлений и не видя причин гораздо большего числа других*, он, тем не менее, продолжает верить, что нет явлений без причины, — отыскивает причину за причиною, а где не находит их, — там предполагает, или сознается, наконец, что причина ему неизвестна, но не хочет успокоиться на том, что есть явления без причины.

Откуда же берется эта уверенность, противоречащая опытам и наблюдениям, которые показывают нам гораздо более явлений без причин, нежели с причинами? Конечно, уж не из опытов и наблюдений, которые противоречат этой уверенности, предшествующей всяким опытам. Не выражают ли нам самые древние мифологии, что человек не верит в вечность гор и морей, существовавших задолго до появления человека, в вечность солнца, которое обливало своим светом землю, когда еще человека на ней не было, в вечность звезд, которые светили уже тогда, когда сама земля еще не отделилась от массы солнца? Не естественнее ли всего было человеку считать эти явления вечными и беспричинными? Следовательно, противоречие идеи причины с выводами опытов входит в рассудочный процесс откуда-то изнутри человеческого существа, т. е. из человеческого духа. Легко видеть, как благодетельно действовало это противоречие, вносимое духом в рассудочный процесс, на оживление этого процесса, на поддержание в нем беспрестанной деятельности и вообще на развитие рассудка: отыскивая причину за причиною, человек создает науку и уже побочным образом улучшает свой материальный быт до той высокой степени, до которой не может улучшить своего быта животное, хотя оно только и делает, что заботится об удовлетворении своих материальных потребностей.

Противоречие личной свободы. *Не признавая беспричинных явлений*, хотя опыт убеждает человека ежеминутно в существовании таких явлений, человек в то же время самым странным образом противоречит самому себе и своей науке, *признавая в самом себе свободу воли*, *т. е. явление без причины*. Это убеждение человека в свободе своей воли так велико, что без ущерба себе выносит напор своих очевидных доказательств, представляемых рассудком в области всех наук, что свобода воли не существует и что она невозможна как явление без причины.

Последняя философская система (гегелевская) уничтожает свободу воли, хотя и хочет ловким софизмом увер-

нуться от этого. По мнению этой системы, свобода воли объясняется тем, что дух человеческий действует не по чьим-либо чужим, а по *своим собственным законам*, следовательно, подчиняется только самому себе, а потому и свободен. Но если эти законы так же неизбежны и неизменны, как законы математические, то какая же это свобода? Конечно, эта философская система признает, что дух человеческий сам и предписывает себе эти законы, но это противоречит фактам других наук. Геология говорит, что было время, когда человек не существовал, а природа уже устраивалась и развивалась; но так как в природе, по сознанию гегелевской системы, те же законы, что и в духе, то, следовательно, законы развития духа существовали прежде, чем существовал этот дух, следовательно, эти законы не его создание, и, повинуясь им, он повинуется не самому себе, следовательно, — не свободен, и чем разумнее человек поступает, тем несвободнее, а если поступает неразумно, то также не свободен, ибо подчиняется страстям, влияниям телесного организма и внешних обстоятельств. Вот почему гегелевская система *вычеркивала геологию из списка наук*. Гегелевская философия не могла признать, что было время, когда не было человека (субъективного духа): признав это, она разрушилась бы до основания.

Последняя психологическая система (система Бенеке), слагая все психические явления из *следов* ощущений, не зависящих от человека, тем самым уже уничтожила всякую возможность свободы воли. Всякое человеческое *желание* и всякое *хотение*, словом, всякий *акт воли*, объясняется следами, из которых он составился: он есть необходимый результат этих следов, следовательно, появляется так же не свободно, как не свободно вспыхивает порох от упавшей на него искры.

Об *естественных науках* и говорить нечего. Самое выдающееся стремление в их современном направлении состоит именно в том, чтобы объяснить все психические акты — и разума, и воли — законами материи, которые, конечно, исключают всякое понятие о свободе. Не го-

воря уже о материалистических тенденциях доказать, что поступок человека зависит от того, что он съел и выпил; но и в книгах гораздо серьезнейшего содержания мы видим то же самое стремление, хотя оно не выражается в такой цинической и грубой форме.

В науках *исторических* заметно то же стремление объяснить все действия человека и народов неизменными законами природы. *Статистика* указывает на равномерное распределение в каждом году браков, самоубийств, даже писем без адресов, брошенных по ошибке в почтовые ящики, и более или менее ясно намекает, что действия человеческие, кажущиеся наиболее произвольными, суть только неизбежные последствия независящих от человека физических причин.

Но, признав *всеобщую причинность* законом, не имеющим исключений, мы прямо выйдем на опасную и печальную дорогу *восточного фатализма*. Если всякое действие человека есть только правильное следствие прежде существовавшей причины, а эта ближайшая причина опять есть только следствие предыдущих, дальнейших, то таким образом мы неизбежно дойдем до положения, что вся жизнь человека, всякая мысль его и всякий поступок определены уже до мельчайшей подробности прежде его рождения на свет. Применяя к человеку то, что сказал Милль о целом мире, мы можем сказать при таком воззрении, что если бы воротить человека к минуте его рождения, то он опять прожил бы так, как он прожил, и сделал опять все то же, что он сделал. Не говорим уже о том, что при таком взгляде всякая ответственность человека перед своей совестью, перед обществом и перед законом будет лживым вымыслом; но не подействует ли такое убеждение вредно на самую деятельность человека? Разве восточное убеждение в фатализме не имело такого действия?

Приведем по этому поводу поучительные слова Вундта, который только яснее других высказал, что кроется в каждом учении, не признающем в душе человеческой исключений из закона причинности. Приступая к изложению учения о *воле*, или, вернее сказать,

неволе человеческой, Вундт делает следующую оговорку:

«Прежде всего мы должны ясно выразить, что все *нравственные моменты*, которые выводятся обыкновенно на арену борьбы за свободу воли, не имеют здесь места. Думают, что *побудительные причины*, склоняющие нас принимать свободу человеческой воли, суть также и *доказательства* этой свободы. Это вполне и совершенно несправедливо. Если бы дело действительно было в таком положении, что отрицание свободы воли подвергало бы опасности обязательность совести и основы всей морали, и если бы, несмотря на то, можно было дать доказательства, ясные, как солнце, что воля не свободна, то наука, не обращая внимания ни на что, должна была бы идти своей дорогой, не пугаясь истины». При этом, очень обыкновенном обороте, употребляемом теперь особенно часто, невольно вспоминаются слова Руссо: «Никогда, — говорят философы, — истина не может принести людям вреда. Я верю в это так же, как и они, и думаю, что это самое может служить сильным доказательством, что то, чему они учат, не истина» *.

Однакоже эта замечательная смелость скоро покидает Вундта, и он спешит прибавить, что «к счастью, дело совсем не в таком дурном положении: одержит ли победу та или другая теория, — практика может оставаться спокойною».

В чем же находит Вундт такое успокоение для практической жизни?

«Уже Кант сказал, — говорит он далее, — что каждое существо, которое может действовать не иначе, как при идее свободы, по тому самому уже совершенно свободно в практическом отношении, т. е. для него имеют силу все законы, которые нераздельно связаны с свободою, точно так же, как бы его воля сама по себе и согласно с философскою теориею была признана свободной». «Несомненный факт, — продолжает Вундт далее, — *что мы обладаем сознанием свободы*, делает не-

---

* Emile, p. 355.

возможным какой бы то ни было фатализм, принимая даже, что самое это сознание свободы будет признано включенным в общую связь причинности» *.

Если это не пустые фразы, не скрывающие в себе *никакого* смысла, то что же это за два *антагонистические* убеждения, уживающиеся мирно в душе человека и не опрокидывающие друг друга, когда по смыслу своему они должны бы необходимо вступить в борьбу на жизнь и смерть? Для нас этот вопрос важен здесь не в своем метафизическом, а в своем психологическом значении, и потому мы имеем право предложить Вундту и всем тем ученым, которые, не признавая свободы воли в человеке, в то же время признают в нем неколебимость сознания этой несуществующей свободы, следующий вопрос: к какому же сорту существ причисляют себя самих эти ученые? Если они тоже люди и к ним применимо то, что они говорят вообще о людях, то, значит, в их душе уживаются *два убеждения*, совершенно противоречащие друг другу: *одно* — во всеобщей безысключительной причинности, *другое* — в свободе их личной воли. Положим вместе с Миллем, Вундтом и другими писателями того же направления, что убеждение в причинности вытекло из наблюдений и опыта и окончательно есть плод науки, везде открывающей причину; но второе... *откуда взялось второе*? Откуда взялось оно и откуда почерпает силу, чтобы противостоять всем опытам, наблюдениям, всем доказательствам науки во всех ее отраслях? Неужели же и на это можно отвечать, что оно взялось из опытов, из наблюдений и науки, которым оно противоречит? Тогда уже нет нелепости, которой нельзя было бы утверждать, прибегая к туманности фраз там, где нет смысла.

Однакоже, есть ли в самом деле доказательства, «ясные, как солнце», что свобода воли в человеке не существует? Есть ли *фактические* доказательства, что всякое решение человеческой воли имеет предшествующую, необходимо условливающую его причину? Можем ли мы

---

* Thier- und Menschenseele, B. II, 25-ste Vorlesung, S. 409.

для всякого человеческого решения указать такую безусловную причину в прежних действиях человека, его жизни, образовании, обстоятельствах, или, наконец, в его телесном организме? Надобно совершенно не знать границ науки, и в особенности тесных границ современной физиологии и психологии, чтобы отвечать на этот вопрос утвердительно.

Отрицание свободы воли до сих пор основывается на *уверенности* в безысключительности закона причины, также не доказанной наукою, для которой остается еще много *явлений без причин*. Следовательно, смотря на весь этот спор с психологической точки зрения, мы выводим из него действительно «ясный, *как солнце*, факт», что в душе человека обнаруживаются два великие убеждения, прямо противоречащие одно другому: *убеждение в общей причинности явлений* и *убеждение в свободе личной воли человека. Одно из этих убеждений служит основанием науке, другое — практической деятельности человека и человечества.* Указать факт, подтверждаемый собственным сознанием каждого человека, даже и того, кому, по какой бы то ни было причине, этот факт не нравится, — вот все дело психолога.

Но один ли Вундт доказывает собственною личностью несостоятельность своего учения? По какой-то странной, непонятной причине именно те личности, те партии и те учения, которые теоретически отвергали свободу человеческой воли, оказывались на практике особенно ревнивыми к охранению этой свободы. Так, протестантизм и в особенности кальвинизм, отвергавшие свободу человеческих поступков и принимавшие предопределенность спасения, оказывались на практике ревностнейшими защитниками человеческой свободы и суровыми гонителями притеснений всякого рода, несмотря на их предопределение. Так и в новое время материалистическое учение, доказывающее нелепость идей личной свободы, и требование неограниченной свободы для всякой личности, сходятся не только в одних и тех же рядах политических деятелей, но часто в одном и том же лице и на страницах одной и той же книги.

Так неудержимо льются из области человеческого духа в рассудочный процесс два диаметрально противоположные убеждения, из которых каждое противоречит опытам и наблюдениям, и, кроме того, оба противоречат друг другу. Можно бы, кажется, показать исторически, как эти *великие противоречия*, вносимые духом в процесс мышления, могущественно двигали вперед и науку, и практическую жизнь человека (т. VIII, стр. 641—648).

б) Исторический обзор различных направлений в решении вопроса о свободе воли

76. (I, 19). *Этика Аристотеля. Воля. Исполнение. Свобода*

Аристотель называет такое действие «вынужденным, причина которого заключается вне действующего» (Eth., B. III, Cap. I, § 2).

Но если действие совершается из страха, напр. при угрозах тирана, то он же не может назвать это действие несвободным; ибо был *выбор* (ib., § 6). Он называет такие действия *смешанными*, но ясно, что здесь смешение невозможно. Римляне так же определяли, кто может умереть...

Если человек раскаивается в том, что сделал, то значит, он сделал несвободно, а если не раскаивается, то— свободно (ib., § 13).

Но разве можно определить причину действия по последствиям? Раскаяние может быть принято к смягчению только на том основании, что, значит, у человека есть добрые начала, которые только временно были подавлены.

Незнание *правого*, того, что хорошо, Аристотель не признает признаком недоброво льности действия, «ибо в том-то незнании и обвиняется действующий» (ib., § 15); а признает только незнание факта, если действующий не знал, что делал (ib., § 15).

Но не сам ли Аристотель говорил выше, что можно знать, что такое добродетель, и не поступать добродетельно?

«Если кто, говорит Аристотель, *приятное* и *прекрасное* также причисляет к принуждающим причинам, ибо они лежат вне нас и могут нас вынуждать к действию, тогда следует признать, что все, что мы делаем, делаем по принуждению, ибо прекрасное и приятное суть мотивы всех человеческих действий» (ib., § 11).

Мы скажем, что это будет совершенно верно, и что Аристотелю не удалось логически отделить свободного от несвободного действия; а отделяя, он присматривался к практическим целям; вот почему он далее признает, что и «страсть не делает действия из страсти несвободным» (ib., § 21), и к удивлению моему прибавляет, «ибо с этим вместе уничтожились бы все свободные действия животных и детей» (ib., § 22).

Следовательно, по Аристотелю свободой в действиях обладают и животные и дети!! Значит, древние не имели понятия о том, что мы называем свободным.

Назвавши же всякое действие свободным, ближайшая причина которого лежит в действующем, мы, конечно, должны причислить к свободным действиям действия животных и младенцев.

77. (I, 28). *Исполнение. Воля. Свобода воли*

Руссо разделяет движения на *сообщенное*, причина которого вне движущегося предмета, и *самостоятельное*, или *произвольное*, причина которого в самом предмете, и говорит по этому поводу:

«Vous me demanderez, si les mouvements des animaux sont spontanés; je vous *dirai*, *que je n'en sais rien* (я то же самое); mais que l'analogie est pour l'affirmative. Vous me demanderez encore, comment je sais donc, qu'il y a des mouvements spontanés; je vous dirai, que je le sais parce que je le sens. C'est en vain qu'on voudrait raisonner pour détourner en moi ce sentiment, il est plus fort que toute évidence; autant voudrait me prouver que je n'existe pas»· (Emile, p. 303).

«Я так уверен в том, что естественное состояние материи есть покой, что если вижу тело в движении, то я тотчас заключаю, что это или одушевленное тело, или движение ему сообщено» (ib.).

«Как воля производит физическое действие, я не знаю; но я испытываю в самом себе, что она производит. Воля известна мне в своем проявлении, а не по природе своей»... Но не надобно забывать, что «действие моей воли на тело так же для меня непостижимо, как и действие наших ощущений на душу. Нахожусь ли я в страдательном или активном состоянии, средство соединения двух субстанций мне одинаково и вполне непостижимо» (ib., p. 305).

«Mon pire tourment, quand je succombe, est de sentir, que je pus resister» (ib., p. 311).

Вера в свободу воли не может быть разрушена.

Очень важно!

«Je ne connais la volonté que par le sentiment de la mienne; et l'entendement ne m'est pas mieux connu» (ib., p. 313).

Действительно, если, как говорит Бокль, мы в этом случае не можем положиться на наше *сознание*, то почему же мы должны положиться на него во всех других случаях? Ведь непосредственное сознание, в конце концов, общая основа всех наших знаний.

«Il n'y a point de véritable volonté sans liberté» (ib., p. 314).

Верно! без свободы — воля ненужное слово.

78. (1, 29). *Эйлер о свободе воли*

«Свобода так же присуща существу духовному, как пространственность или непроницаемость телам, и как невозможно даже всемогуществу божию лишить тело этого качества, так же невозможно отнять у духа свободу; ибо дух без свободы не будет более дух, так как тело, не занимающее пространства, не будет более телом» (Euler L., B.II, Let. XVII, p. 285).

«Можно сомневаться в свободе других, но никогда в своей собственной» (ib., Let. XVIII, p. 288).

«Как только человек считает себя свободным, так он и действительно свободен» (ib.).

Но *предестинации*, уничтожающей волю, Эйлер не мог опровергнуть, хотя и пытался (ib.). Но сама предестинация — богословская фантазия.

Рождение зла Эйлер признает непостижимым (ib., Let. XXI, p. 299) и гадает только, что оно, вероятно, необходимо для существования мира (ib., p. 300).

— Но разве возможна свобода без свободы делать зло!

79. (1, 4). *Свобода воли*

«Кант уже принимал, что все временное существование человека подчинено закону природной необходимости. Чтобы спасти *свободу*, он переносил ее в мир, недоступный постижению, как член веры для нравственного человека.

«Если можно себе позволить понимать Канта лучше, чем он сам себя понимал, то весьма легко выяснить, чего собственно хотел Кант. Должно было спасти вменение. Но это можно сделать и без всякого учения свободы», говорит Гербарт (Erster Theil, S. 98, § 141).

Однакоже спасает очень плохо, как мы это уже видели.

80. *Исполнение. Упражнение в детях влияния воли на задержание распространения чувств*

Согласно своей системе Бэн думает, что влияние воли на остановку чувствований приобретается, как и вообще влияние воли на мускулы, *упражнением*, устанавливающим *связь* между центральными мозговыми органами и мускулами, которыми мы задерживаем чувства. Это только, конечно, гипотеза; но факт тот, что под влиянием страха или ожидаемого удовольствия дитя действительно приучается мало-помалу задерживать в себе взрывы крика, смеха или рыданий» (ib., p. 407). Первые и самые важные упражнения над голосовыми мускулами.

Следовательно, и власть над выражениями, а, следовательно, и органическим распространением чувствований, приобретается упражнением. И это не только важно, как средство скрывать свои чувства; но и как средство подавлять их ими, по нашему, — как средство не давать чувствам душевным переходить в органические.

Но между этими двумя актами большая разница, которую Бэн обходит: скрытое чувство вовсе не значит подавленное чувство.

Совершенно справедливо замечает Бэн, что «если мы встречаем личность, замечательную по неумению управлять своими чувствами, то мы должны еще узнать, зависит ли это от необыкновенной силы чувствований (чувственные волны) или что связь воли слаба от природы или не укреплена привычкой».

«Слабая же воля нуждается в том, чтобы ее разработать сильными мотивами: в этом случае следует прибегать или к большей суровости страданий, или большей привлекательности удовольствий. Это можно видеть постоянно в управлении детей в семействе и в школе, а равно в человечестве» (р. 408).

Но кто может привести в движение мускулы, совершенно противоположные тем, которые возбуждаются волной чувства, тот показывает уже значительную силу воли. «Если кто, снедаемый внутренней печалью, может улыбаться, или, кипя гневом, смотреть ласково, или, наоборот, любя дитя, смотреть сурово, тот показывает уже большую силу воли» (р. 408).

«Обыкновенное состояние выражения внутренних чувств состоит в равновесии между распространяющейся силой волны чувства и силой воли. Степень дозволенного для наших разнообразных выражений страдания, удовольствия, печали, гнева, страха, самоуважения — управляется мотивами, действующими через органы воли» (р. 409).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

81. *Исполнение — воля. Начало движения*

Говоря о воле в смысле Гербарта, Бенеке и Бэна, мы будем всегда говорить о *воле* как об *исполнении*, так что *свобода воли*, или просто *нравственная свобода*, имеет (общее) с волей только то, что через нее действует, но через волю действует и чувство.

Что же такое *воля в этом последнем смысле*? Существует ли она даже отдельно от желания, или только она есть *стремление*, дозревшее, усилившееся в форме желания до того, что все представлявшиеся сопротивления его выполнению преодолеваются им и оно делается действием? Стремление есть слепая воля; желание есть зрячая, но еще бессильная воля; воля есть зрячее стремление, до того усилившееся, или положительно, или отрицанием, падением, препятствием, что переходит в действие, в исполнение.

Следовательно, признав существование *стремления* и связь его с чувством, превращающим его в желание, мы уже не имеем никакой надобности признавать особенной способности воли.

Стремление составляет корень, из стремлений развивается чувство и мысль; через посредство же этих форм стремление делается *волей*.

Стремление, обработанное чувством, т. е. опытом удовлетворения стремления и мыслью или прямым представлением, вытекшим из этого опыта, — непременно перейдет в выполнение: особенной категории, особенной способности воли здесь нет места. Вот почему мы обвиняем в непоследовательности те теории, которые, отвергая нравственную свободу человека, принимают особую главу — *воля*. По крайней мере, немедленно же следовало объяснить, что это не более как *выполнение желаний*. Эту ошибку делает и Бэн, почти повторяющий в своей книге о *Воле* (The Will) то же, что он сказал в двух других (The Senses and the Intellect и the Emotion).

В книге о *Воле* и в самой *воле* Бэн ставит два элемента: первое — «самостоятельное стремление выполнять

движения независимо от стимулов ощущений и чувствования; второе — связь между совершающимся действием и совершающимся чувством, через что одно поступает под контроль другого» (The Will, p. 327).

Еще в первой своей книге он доказал, что движение *предшествует ощущению* и вначале независимо от внешних стимулов и что движение есть наиболее коренное и неотделимое свойство нашей организации, чем какое-нибудь из наших ощущений» (ib.).

Мы вполне с этим согласны, только самой логикой и опытами вынуждены были предпослать *стремление*.

Но у Бэна движение, конечно, выходит из накопления нервной энергии (избытка пищи), которая ищет себе выхода и находит его в движении. Сначала направление этого выхода энергии *случайно*; но при этих выходах получаются ощущения, которыми впоследствии руководится уже дальнейший исход нервной энергии или человеческие движения.

«Самостоятельность, на факте, есть ответ (нервной и мускульной) системы на питание, — исход силы, для которой пища есть стимул» (ib., p. 328).

«Мускулы, напитанные свойственной им пищей, и нервные центры, заряженные своей особенной силой», готовы уже действовать и нет никакой причины предполагать, чтобы такое действие не произошло без всякого внешнего стимула, но факт, доказывающий это, найти трудно: «может быть, наиболее ясные факты дают нам первоначальные движения детства и вообще непрестанная деятельность первых лет, как у людей, так и у животных» (ib., p. 329).

Кроме того, известно, что мускулы всегда остаются в некотором напряжении, даже в совершенном покое, даже во сне, и это напряжение прекращается только смертью (ib.).

Но отчего же накопляемые *силы* не обращаются в животном на рост членов, почему это накопление не замедляется и не упраздняется? Словом, опять тот же вечный вопрос, почему животное не растение?

Мне кажется, что Бэн тут просто забывает, что кроме

внешних стимулов могут быть внутренние стимулы, что кроме внешних ощущений есть внутренние ощущения внутренних состояний нашего организма и что, следовательно, накопление физических сил, особенная полнота их может ощущаться *душой*. Это мы испытываем и теперь. Следовательно, *накопление сил* есть только стимул движения.

Но, спрашивается, почему душа знает, что движение освободит ее от тяжелого ощущения накопившейся силы? Потому же, почему знает, что голод удовлетворяется пищей.— Это врожденное стремление души, это вечный x.

Мы же имеем основание думать, что самое накопление сил организмом поставлено в полную зависимость от движения тем, что, не вызывай душа движений, то и накопление сил прекратилось бы. Не движение вызывается накоплением сил; но, наоборот, движение вызывает накопление сил; само же движение выходит прямо из врожденного стремления души жить, которое, внося движение в организм животного, вызывает в нем непроизводительное для роста накопление сил и вводит в экономию организма лишний расход — трату сил на движение, на жизнь.

Нет сомнения, что человек приучается *опытами к изолированности* и координации своих движений; но Бэн уж слишком далеко простирает владычество опыта, Бэн простирает владычество опыта далее рациональных пределов, когда говорит, что и дышать мы выучиваемся опытами (ib., p. 357). *Дыхание*, как и *сосание*, есть уже готовый механизм рефлексов, которые приводятся в движение помимо воли и даже могут и помимо чувства животного (возникнуть) — первый прикосновением воздуха к легким; второй прикосновением груди или пальца к губам младенца. Это рефлексы, принадлежащие к числу установленных природой, которые могут быть и сознаваемы и несознаваемы.

Главная трудность в науке движений, побеждаемая действительно бесчисленными опытами ребенка, есть *изолировка движений*.

«Невозможно начертить, говорит Бэн, и даже трудно себе вообразить анатомический механизм, который служит для изолировки движений, в токе исходящей мозговой силы. Различие нервных путей есть *одно* существенное условие; *другое* же, относящееся к внутренней организации мозга, мы не можем начертить».

Т. е. Бэн, признав, что движение исходит прямо из накопления нервной энергии, как движение или разрыв аппарата от накопления электричества, или движение аэростата от накопления газа более легкого, чем воздух; признав также, что из такого машинального движения возникают чувствования и ощущения, из которых образуется опыт, которым пользуется тот же нервный ток и идет уже не куда попало, только чтобы выйти, а именно туда, где по опыту он избегает страданий и получает удовольствие,— признав все это, он не знает, как ему быть с тем фактом, что нервный ток уходит, а с ним вместе уходит и его опытность и на его место является другой, неопытный. Чтобы избежать этой бессмыслицы, он дает опыты не току, а мозговой организации, которая уже направляет токи, куда ей лучше по опыту. Тогда вместо души и тела, являются на сцену *токи* и *мозговая организация*, условия которой нам неизвестны: т. е.— что же выиграла наука? тот же дуализм; те же два неизвестных: x — мозговая организация вместо души и y — нервные токи, т. е. физические силы, вырабатываемые телом. Выигрыша никакого, а проигрыш ясен: вместо души, организацию которой мы испытываем сами в себе, выходит на сцену мозговой организм, организация которого, условливающая душевные отправления, нам неизвестна, а та организация, которую мы знаем, не только не условливает душевных отправлений, но прямо противоречит им, как мы видели это выше. Выигрыша для науки нет, проигрыш же ясен: мы закрываем себе и последний путь, который вел нас к изучению наших душевных явлений, изучению их в самих себе.

«Факт, каким образом центральный мозг проводит свои силы (почему они его? свои?— они только ведь

проходят через него) в уединенные потоки для возбуждения отдельных движений и почему этот ток выбирает один исход, когда все ему открыты, остается «необъяснимым» (ib., p. 333—334).

Отчего иные люди двигают ушами, как и животные, а другие не могут, хотя в ухе и есть мускулы и следует предположить и нервное сообщение, если некоторые могут двигать,— Бэн объясняет тем, что самостоятельный ток у одних людей не попадает на этот путь, а у других попадает; а у кого уже не попал, тот уже никакими усилиями воли не может заставить свое ухо двигаться. Следовательно, Бэн объясняет *случаем*; но случай объясняет все, т. е. собственно говоря, ничего не объясняет (ib., p. 334).

Второй элемент воли, начинающийся, следовательно, машинальными действиями токов, появляется уже из чувств (чьих? токов?) и придает воле характер цели (ib., p. 339).

Но мы видели уже, что самые чувства предполагают необходимо волю определенную или определенное стремление. В огне нет ничего болезненного: болезненность в нас. В сахаре ничего сладкого: сладкость в нас; в пище ничего привлекатального: привлекательность пищи — в голоде. Следовательно, *опыты воли* условливаются стремлениями души, но эти-то стремления и составляют волю.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

82. *Исполнение. Усилие. Воля*

Происходит ли *усилие* вследствие желания, когда стремление, составляющее содержание, возрастет и преграды, его удерживающие, рушатся, или для этого нужен еще новый посредник — *воля*? Не чувствуя в себе этого посредника, мы не видим также, для чего мы должны бы были его *гипотизировать*, если отвергнем его свободу? Это кажется нам *положительной ошибкой* во всех психологиях, отвергающих свободу воли и признающих волю. Это совершенно лишний термин. Если

стремление в форме желания или вне ее достигло достаточной силы, чтобы опрокинуть препятствия, или если препятствие по какой-либо другой причине понизится до того, что стремление их опрокидывает, то необходимо произойдет действие, передвижение физических сил, а вследствие этого передвижения и действие.

Желание, как и заметил Спиноза, есть не что иное, как сознаваемое стремление; *а усилие есть не что иное, как сознаваемое передвижение сил*, как производимое возрастающим стремлением.

Если *внутренние причины души* не дают стремлению средства одолеть другие, живущие в душе стремления, то стремление не вызовет передвижения физических сил, не нарушит их равновесия, и если это стремление *сознанное*, то останется в форме *желания*, не вызывающего усилия. Если другие душевные стремления уступили первенство этому новому; если внутреннее равновесие души нарушено, то оно *необходимо* вызовет и нарушение в физическом равновесии сил; а это нарушение выскажется *в движении мускулов*, если только физические препятствия не удерживают этого движения; если же удерживают, то произойдет усилие, но не произойдет *движение* — бесплодное усилие, бесплодное передвижение физических сил.

Физические препятствия движению могут быть опять *внутренние* и *внешние*. Внутренние препятствия состоят в затрате физических сил в различных работах организма,— вызов их оттуда сопровождается таким состоянием нервного организма, которое отзывается в душе *чувством усилия*. *Усилие* есть очень ясное ощущение *передвижения* сил: извлечение их из оборота в многоразличнейших процессах тела и обращение к тем мускулам, движение которых решено нарушением равновесия в душе — или одолевшим стремлением. Ощущение *усилия* неприятно и приятно в одно и то же время: приятно там, где силы прибывают, неприятно там, откуда они уходят, и тем неприятнее, чем из большей глубины они вызывают, чем важнее для организма те процессы, из которых они отвлекаются, чем менее они

однородны с требуемой силой и чем, следовательно, более должны вынести превращений. Чем более в теле и чем менее их требуется в данном движении, тем неприятное чувство усилия слабее: если же есть силы *лишние*, ищущие себе исхода, то движение сопровождается даже приятным чувством выхода избытка, о котором говорит Бэн (The Will, p. 474).

Но иногда может быть, что усилие, само по себе неприятное, может быть нам приятно по *идее* — или движения, которому мы придаем веселое для нас значение: тогда неприятность усилия нейтрализуется приятностью движения; или, сознавая пользу передвижения сил для организма, мы с удовольствием подвергаемся неприятностям усилия, как с удовольствием чувствуем действие горчичника, пиявок, едкого лекарства на больном зубе, холодной воды на коже. За передвижением и тратой сил следует утомление во всем теле, голод и жажда, и если нам есть чем удовлетворить их, то вот уже одна из причин приятности неприятного чувства усилия. Кроме того, опыт убедил нас, что бесчисленные органические процессы, из которых извлечены наши силы в движениях, тем с большей жадностью поглощают эти силы, когда вновь появляются в теле в виде *пищи*, этого запаса физических сил природы, поглощаемого нами. Это чувство жадного поглощения сил организмом так приятно, что мы помимо уже положительного удовольствия деятельностью, подвергаемся ей уже из одного ожидаемого удовольствия — жадного поглощения сил организмом. Наконец, опыт убеждает нас и в том, что передвижение сил и трата их полезны для здоровья, развития и укрепления организма, что ткани тела, из процессов которых были извлечены силы движениями, поглощают их потом более, чем поглощали их прежде, и таким образом крепнут, растут, получают возможность вмещать более сил, чем вмещали прежде, что не только те мускулы, которыми мы двигали, но и все тело, хотя в меньшей степени, здоровеет, крепнет от такого перемещения сил, от возобновления *материала тканей* и сил природы,

входящих в нас в этом материале. Вот достаточное число причин, чтобы сделать нам приятным неприятное ощущение, помимо других, положительных целей, которые достигаются этим усилием; вот причина чистого удовольствия телесных упражнений без примеси других.

Но если *усилие* было *чрезмерным*, если извлечение сил из тканей организма было так велико, или так продолжительно, что в самих тканях произошло болезненное изменение, то мы теряем аппетит, т. е. ткани не требуют жадно пищи, или требуют ее мало, понемногу, опять привыкая к ней,— это уже дурной признак. Однакоже силы нашей души над телом так велики, что мы можем разрушить, надорвать организм чрезмерным усилием, что было бы чисто невозможно, если бы *душа и организм*, *силы души и силы организма* были синонимы. Можем ли мы представить магнит или электрическую машину, подорвавшие самих себя собственными усилиями? Это возражение едва ли переварит материалистическая система.

Таким образом, до сих пор мы видели, что нарушение равновесия в телесном организме через посредство нервной системы отзывается или ощущениями или органическими чувствами *в душе*; а теперь видим, что и наоборот, нарушение равновесия стремлений в душе, совершающееся под влиянием ли внешних ощущений, пробуждаемых в ней организмом, или под влиянием ее собственной внутренней жизни, переработки прежде уже полученных ею ощущений,— вызывает нарушение равновесия физических сил организма, а вследствие этого и *передвижение* их, сосредоточение их на тех мускулах и тех нервах, работа которых должна усилиться и выразиться нарушением равновесия в физическом мире — или движением материальным, или остановкой движения, или переменой в направлении движения.

Естественное напряжение мускулов в живом организме, продолжающееся и в совершенном покое и в глубоком сне и уничтожающееся только с прекращением жизни и то не в первую минуту,— выражает собой то равновесие физических сил в организме, которое должно

быть нарушено, чтобы произошло движение тела. Нарушающая причина может быть или *внешняя* — толчок, прикосновение электрической проволоки, укол, действие кислоты и тогда может произойти без всякого участия души и ее сознания движение автоматическое, рефлекс. Это автоматическое движение может сопровождаться, может и не сопровождаться сознанием. Но если нарушение равновесия физических сил организма происходит вследствие нарушения равновесия представлений в душе (по Гербарту), то произойдет, так называемое, произвольное движение.

Душа ощущает нарушение равновесия в физических силах тела и отвечает на них разнообразными ощущениями и внутренними чувствами; а тело *испытывает* (не ощущая) нарушение равновесия в силах души — представлениях, понятиях, идеях — и выражает его в соответствующем нарушении равновесия своих собственных физических сил, которое выражается или во внутренних, скрытых движениях, сопровождающих всякое представление, всякую фантазию, всякую мысль, всякое желание,— и во внешних движениях — членов, физиономии и т. д.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

83. *Воля. Усилие* (*Материалистическое объяснение усилия*)

На полях: к свободе воли (*кар.*)

«Но что же непосредственно предшествует проявлению сил в действии? Есть ли сознание, сопровождающее усилие, будет ли оно приятно, или неприятно, будет ли оно крайним усилием, или будет ли оно выходить из избытка энергии,— единственное обстоятельство, предшествующее (усилию) и дающее силы, выражаемые мускульной системой, делающие чувствующее существо первым механическим двигателем, источником власти над природой?— Без всякого сомнения — нет. Сознание присутствует; но только как аккомпанемент материаль-

ного организма в его активных операциях» (Bain, The Will, p. 475).

Не значит ли это утверждать, что человек мог бы жить, питаться, плодиться, строиться в общества, создавать города, делать историю — *без сознания*, без этого аккомпанемента, который звучит в нем, бог знает зачем. Это уже значит не только, как говорит Декарт, что животные — машины без сознания; но итти гораздо далее, — утверждать, что и человек мог бы быть такой машиной и продолжать жить, как он теперь живет; так что если бы во всем человечестве за исключением одного человека вдруг потухло сознание, то бедняга, оставшийся с сознанием, и не заметил бы этого, потому что все шло бы своим чередом, и история совершалась, как она и теперь совершается, города и улицы, дороги строились бы, хотя некому было чувствовать удобства городов и железных дорог; портные бы шили теплые платья, хотя некому бы было чувствовать холода, а в кафетериях делались бы мороженые, хотя нечем было бы чувствовать жара, медики лечили бы людей, не чувствующих боли, а профессора читали бы с кафедры модные нелепости и заслуживали бы рукоплескания, хотя ни сами ученые мужи сами себя не понимали, ни слушающие не понимали их..., словом, делалось бы все то же, что делается теперь, *без сознания*, данного, кажется, нам только затем, чтобы нас мучить.

Но пойдем далее за Бэном.

«Органическая энергия есть общий и основной факт; сознание же случайный и акцессуарный факт, с ним связанный. Организм должен быть постоянно пополняем пищей, чтобы возобновлять траты, производимые отправлениями воли (— зачем, спрашивается, тут воля?—). Когда земледелец выходит утром пахать поле, то он находится под влиянием воли и в этой воле есть известное сознание — назовите его «усилием», «волей», или как-нибудь иначе; но не сознание само по себе побуждает земледельца браться за плуг. Сильное излияние (expenditure) мускульной и нервной энергии, происходящее в конце концов от хорошо переваренной пищи,

и здоровое дыхание — вот настоящие источники, истинные предшественники всей этой мускульной силы» (ib., p. 475).

Пусть акцессуарное явление прекратится, пусть потухнет в работнике сознание, — и он так же отправится на поле и будет пахать. Вот до какой нелепости можно договориться, задавшись материалистической теорией в психологии.

Или далее:

«Превращение пищи и тканей суть условие sine qua non; а сознание случайная принадлежность» (the accidental part) (ib., p. 476).

Конечно, без физических сил не будет физических движений; конечно, физическое движение может быть вызвано физической же причиной, но без участия сознания; но из этого никак еще не выходит, чтобы крестьянин мог пахать, потерявши сознание. И мы самыми очевидными наблюдениями убеждались, что равновесие физических сил организма может быть нарушено не только физическими причинами, но и *душой*: непонимание же того, как нарушение равновесия сил душевных может вызвать нарушение равновесия сил физических, а через то произвести материальное движение, позволяет нам еще строить нелепые гипотезы, по которым сознание является лишним в мире.

* * *

Впрочем, несколько ниже в противоречии с самим собой Бэн говорит, что «сознание есть, без сомнения, власть, определяющая, какое именно действие между многими возможными должно иметь место, или в какой точке должна проявиться общая энергия; но сама эта общая энергия есть атрибут, присущий нервным центрам и мускулам, напитавшимся, свежим и неистощенным. Без этого органического условия нет результата; и произведенный эффект совершенно пропорционален материальной потере и совершенно непропорционален умственному душевному раздражению. Произвольные действия отличаются от рефлективных направляющим

вмешательством чувства; и это явление во всяком случае замечательно ==. Но мы называем его особенным и исключительным (peculiar and exemptional) *даже в человеческой* == организации; тогда как представлять его как механическую силу, происходящую из чистого сознания, есть ошибка» (ib., p. 477).

Правда намешана с ложью. Признав, хотя *исключительным фактом*, *направляющее влияние чувства*, т. е. сознания, психологи должны были бы остановиться на этом факте, отличающем живые процессы от механических. Признав такое *направляющее* влияние сознания, психолог должен бы был признать *источник силы* не физической, но способной давать направление физическим силам. Разве без силы можно изменить направление чего бы то ни было? Душа, следовательно, имеет силу, специальное значение которой состоит в том, что она может производить передвижение физических сил организма: сама же по себе передвигать без посредства сил физических что-нибудь в материальном мире она не может. Это ее специальное значение: магнит имеет специальное отношение к железу и на основании этого специального отношения двигает и дерево, прикрепленное к железу, сам же по себе магнит дерева не двинет.

Что материальное движение нисколько не пропорционально душевному раздражению, это несправедливо: мы видим, что чем сильнее душевное раздражение, тем сильнее может быть истощающее усилие души над телом. Что эффект пропорционален материальной потере телесных сил, это верно; но телесные силы не пропорциональны эффекту,— вот в чем дело: наевшийся и сильный человек может остаться неподвижен, пока чрезмерный избыток сил не пробудит тяжелого ощущения в его душе; а если бы он в ту минуту потерял сознание, то так бы накопленные им силы и остались, не произведши никакого видимого эффекта в движении; напротив, произвели бы всюду застой, стали бы превращаться в другие силы, а не в видимое движение, произвели бы воспаление, паралич, смерть, разложение

тела, но не выразились бы сами родом движений, которые вызываются и направляются обыкновенно сознанием, душой.

Без организма — *нет питания*; без питания — нет *физических сил*; без физических сил нет возможности *физических движений*; без нарушения равновесия физических сил организма *нет физических движений*; но самое это передвижение может быть или под влиянием других физических сил, от чего происходят как действия автоматические, так и ощущения в душе; автоматические действия могут также ощущаться или не ощущаться сознанием; но кроме этих движений есть другие, средством которых являются тоже физические силы и их передвижения; но причиной этих передвижений, без которых они не произойдут, будет *душа*. Но для этого душа .должна иметь сама силу, и эту силу, способную передвигать и направлять физические силы организма, мы называем *волей*.

* * *

В картине потери сознания миром следует добавить,... что вот *один* человек из целого человечества остался *с сознанием*. Но не так ли это и действительно? Не я ли один сознаю; а все прочие и животные и люди — машины? Что же такое, что они говорят? Это только искусные машины? Почему же не перенести на людей декартовского взгляда на животных? Следовательно, *сознаю только я один*,— в этом *уже я не ошибаюсь*, в отношении других людей *я верю* только, что они сознают, а могу и *не верить*.

Из этого вывод тот, что *собственно сознание человека*— высшее свидетельство и что *вера* — ингредиент науки, да кроме того, что презрительный отзыв *Бокля о собственном сознании человека* в отношении свободы воли есть нелепость. *Выше собственного сознания мы не знаем ничего* и везде выходим из той уверенности, которую оно нам в чем-нибудь дает,— сомнение уже является потом.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

84. Исполнение. Воля; влияние ее на чувства через мускулы

«Совершенно известен тот факт, что мы можем разнообразно сдерживать и направлять течение наших чувствований. При обыкновенных обстоятельствах мы можем остановить развивающееся возбуждение мускула и принудить его к внешнему спокойствию, когда огонь пожирает его изнутри. Это самый простой и прямой способ влияния воли над душевными возбуждениями. Мускульная часть волны чувства (emotional wave) может быть встречена противоположным потоком, идущим к тому же самому мускулу. Поднятие вверх руки и остановка глаза под влиянием удивления могут быть предотвращены, если есть достаточное побуждение оставаться спокойным. Оба потока, будучи однородны, т. е. принадлежа к одному и тому же роду стимулов произвольных мускулов, могут так подействовать один на другой, что тот, в котором более силы, одолеет» (Bain, The Will, p. 399).

Без сомнения, это все не более как гипотетическая схема; никто не наблюдал физиологически этих токов, никто не мог следить за их борьбой.

Но эта схема переходит границы возможной гипотезы. Как один ток узнает другой, ему враждебный? Как они меряются силами, когда вся эта сила в мысли, в доказательствах, в убеждениях? Кто отправляет второй, сильнейший ток туда, куда уже отправлен первый? Гипотеза нервов, задерживающих рефлексы, уже яснее; но и там остаются те же вопросы; только вместо слова мускулы следует поставить нервы,— ибо опять же сила будет в токах.

Влияние воли на чувства совершается по Бэну двумя путями: или через прямое влияние на мускулы, или через направление внимания и подбор представлений. О последнем мы уже говорили в главе «О внимании». Здесь же заметим только, что, желая поддержать свою гипотезу о влиянии воли только на мускулы, Бэн должен признать, что и в деятельном воображении играют роль мускулы и что и на нервную систему воля

действует через мускулы. Хотя это непонятно, зачем мозгу мускулы, чтобы действовать на непосредственно связанные с ним нервы,—но надобно было отыскать физиологического представителя разделения двух различных деятельностей мозга под влиянием чувств и под влиянием воли, подавляющей чувства. Эта борьба несомненный психический факт; но как объяснить ее физиологически? Бэн выдумывает для этого мускульное влияние на воображение; а Сеченов придает своим задерживающим рефлексы нервам то же значение. Мы не спорим, что должен быть посредник таких задержек; но для нас важна инициатива этих задержек;— не возжи, а сила, управляющая этими возжами.

Известно, что мускулы разделяются на такие, на которые имеет влияние наш произвол, и на такие, над которыми он подобного влияния не имеет (справиться в физиологии); но это деление не резко и многие могут иметь влияние на такие действия, которые у других совершаются совершенно вне произвола — рефлективно. Бэн приводит индийских факиров, приводящих себя в такое состояние, что их можно зарыть в землю, на несколько недель,— и догадывается, что «средства такого изменения органических условий скрываются в каком-нибудь способе направления произвольных органов» (ib., p. 400).

(Не мешало бы прочесть какое-нибудь достоверное описание факирских штук: они для психолога очень замечательны).

Бэн признает, что, останавливая разлитие эмоциональной волны, мы останавливаем усиление чувствования и, наконец, его совершенно прекращаем (ib., p. 401). Если же советуют обыкновенно дать исход сильной печали, ибо это облегчает, то это потому, что уж чувство очень сильно и мы только теряем силы в тщетной борьбе с ним (ib., p. 401).

Тут, кажется, большая психологическая ошибка: едва ли можно подавить чувство, подавляя его проявления. Если твердый человек останавливает слезы и рыдания, готовые вырваться,— то разве его сердце внутри

не рыдает? Верно же здесь только то, что действительно ребенок, расплакавшись, трудно унимается и т. п. Но это уже переход душевного чувства в органическое, которое действительно может быть задержано или допущено по произволу, т. е., по крайней мере, вот на что воля наша может иметь общее или менее сильное влияние — «допустить действовать рефлексам или задержать их, допустить рефлексам рыданий, всхлипываний, смеха, гнева, боли и т. п. так усилиться в нервной системе, что она начнет уже органически вызывать в нас чувство гнева, смеха и т. д., — или нет. Вот истинное значение «нервов, задерживающих рефлекс».

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

85. *Исполнение. Созревание воли. Действие страха на волю. Страх*

О необходимости воспитывать детей так, чтобы они делали возможно более опытов над своими силами и свойствами природы, прекрасная страница у Руссо, которую можно привести в главу об исполнении (Emile, p. 117—118).

«Воля, говорит Гербарт, есть желание (Begirde), с предположением получения желаемого» (Herb., T. I, S. 154, § 223).

Чем же тогда воля отличается от желания? Зачем тогда новое слово? Вообще следует в последней главе II тома установить понятия — желание, решение, решимость, воля, свобода и сила.

Следовательно, в этой главе следует говорить *о воле*, но не *о свободе*, которая принадлежит к III части, ибо человек может ее заметить только в самом себе.

«Воля усиливается знакомством с опасностями и лишениями» (ib., S. 155, § 225).

Объясняет это Гербарт тем, что знание опасности сливает ее представление с другими представлениями; но ясно, что это — вздор. Не знание опасности укрепляет волю, но знание возможности ее избегнуть. Знание же опасности, как мы видим у Бокля, еще может усилить страх к ней.

Привычка же к лишениям действительно избавляет нас от лишних страхов. Это психологически выразилось на Руссо: он лучше хочет отказаться от удобств цивилизации и общества людей, чем стеснить свою свободу.

«Из повторенных выборов в подобных случаях образуется мало-помалу *общая воля*» (ib., S. 155, § 226).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

86. *(I, 20). Исполнение. Усилие. Материализм. Исполнение. Сила. Мнение Гершеля*

Идея силы, идея причины взяты из психического мира и перенесены на физический.

Очень важное замечание знаменитого астронома Джона Гершеля, подкрепляющее высказанное нами мнение в главе о *материализме*.

В своем Treatise on Astronomy (Ch. VII, Bain, The Will, p. 473) Дж. Гершель говорит:

«Наше непосредственное сознание *усилия*, — когда мы употребляем силу, чтобы привести материю в движение, или для того, чтобы воспротивиться движению и нейтрализировать силу,— дает нам это внутреннее убеждение *силы* или *причинности*, насколько это относится к материальному миру, и побуждает нас верить, что везде, где мы замечаем переход тела из состояния покоя в состояние движения, уклонение его с прямого пути, или ускорение или замедление движения,— это есть следствие подобного же *усилия*, *где-нибудь* приложенного, хотя и не сопровождаемого нашим сознанием».

Это следует привести в той лекции, где я говорю о том, что идея *материи* и *идея силы*, и *идея причины* взяты нами из психологического мира.

Но вот внизу к этой выписке из Гершеля у Бэна приложено важное примечание *об усилии*. Кому принадлежит это примечание? Должно быть Гершелю (справиться в публичной библиотеке). «Гляди сочин. Броуна (Brown on Cause and Effect)— сочинение замечательное по тонкости анализа, но в котором ход мыслей испорчен огромным просмотром; а именно просмотром

особенного и непосредственно личного сознания причинности, в его перечислении этого *последнего явления*, посредством которого воля души оканчивается движением. Я (кто это — я?) *думаю*, что *сознание усилия* есть вещь совершенно отличная от *желания* или *хотения*, с одной стороны, и от *спазмодической контракции* мускулов, с другой» (Brown, Third Edition, Edinbourg, 1818, p. 47).

Чье это замечание? Но оно противоречит Бэну и не лишено верности.

Усилие — глубокая вещь, в которую стоит вдуматься.

Мы, подымая камень, ясно *ощущаем усилие*; подымая более легкий, ощущаем меньшее *усилие*, — можно, следовательно, измерить усилие. Если бы мы были сама подымающая сила, как утверждает Фехнер (см.) и материалисты вообще, то это измерение усилия было бы невозможно: как может сам себя измерять ток силы, превращающейся из теплоты в движение?

Мог ли бы ток сам делать усилие? увеличиваться? Конечно, нет. Он поднял бы что мог, и только!

Можно предположить, что тяжесть усилия зависит от того, что силы — теплота, электричество и др., затраченные в деятельности нашего организма, при усилии выделяются из своих областей и стремятся туда, куда зовет их усилие, и превращаются в ту силу, которая требуется, и это выделение сил из областей их нормальной деятельности ощущается организмом как *тяжесть усилия*.

Положим: но что же заставляет токи оставлять поприще своей обыкновенной деятельности и устремляться туда, куда зовет их наша воля? Если сама воля — ток, то это явление становится совершенно невозможным. Почему ток А потянет токи Б, В, Г, а не наоборот? Остается предположить раздражение мозга — идею, из которой выходит движение...

Но *раздражение мозга* такое ли сильное физиологическое явление, чтобы повернуть токи из их обыкновенных <потоков>. Кроме того, тогда усилие не может быть

ощущаемо: раздраженное место естественно—без усилий понесть на себе токи — мы могли бы ощущать (как) боль — вроде нарывающей болячки, но не усилие. Но, признав душу и ее власть над телом, мы легко объясним себе принуждение, в которое она ставит тело своими требованиями, и чувство усилия все увеличивается, чем более воля требует затраты сил и вызова их из более необходимых мест работы. Это *насилие воли* может итти до повреждения организма и чудес факирских.

87. (I, 1). *О свободе. Кант. Дробиш*

Дробиш говорит, что нравственная свобода не нуждалась бы в метафизических доказательствах, если бы была «известным фактом сознания». Но таким фактом не признает ее сам Кант, принимая ее за необъяснимый (intelligible) акт воли, лежащий вне опыта и самонаблюдения; поэтому он и называет эту свободу *трансцендентальною* свободою. «По Канту, человек есть двойственное существо, который одною своею половиною принадлежит чувственному миру, а другою — к миру непостижимому. Как чувственное существо стоит он в ряду явлений, которые понимаются или внешними чувствами, как вещи и перемены в пространстве, или внутренним чувством, как временные события и состояния в нас самих. Как разумное существо, является он членом только (?) непонятного мира вещей самих по себе (an sich), свойство которых и связь остаются для нас совершенно непостижимы. В чувственном мире по Канту нет ни малейшего следа свободы. Все совершается здесь по необходимости закона причины. Но так как свобода является *морально необходимым* предположением, то и остается ей место только в непостижимом мире вещей» (Drobisch, Moralische Stat, S. 66 и 67).

Но, совершенно наоборот, скажем мы: если бы *свобода* была понятием, созданным человеком, то она и могла бы быть выведена метафизически; но именно потому, что *она факт психологический*, который мы все

сами в себе наблюдаем, она и не поддается объяснению, как факт притяжения к материи.

Чувство свободы было в людях прежде, чем Кант или какой-нибудь другой философ постарались доказать ее метафизически. Не понятие нравственной свободы образовано философами для оправдания *вменяемости* поступка, а вследствие того и морали; а факт вменяемости, существующий уже с тех времен, как человечество себя помнит, и факт *моральных стремлений*, выразившийся в древнейших религиях и законодательствах,— вырос из врожденного человеку чувства свободы. Попытки же философов объяснить этот факт, а не установить его, состоят только в попытках, до сих пор неудачных, примирить его с *требованием причинности* — этого основания науки. Нигде жизнь и наука не встречались так резко, как в этом вопросе,— и вот почему он так мучил гордых мыслителей всех веков.

Мнение же Гербарта и Дробиша, что *идея свободы* не нужна для вменяемости, и следовательно, для морали,— показывает только их близорукость сравнительно с Кантом, который пришел к совершенно верному убеждению, что идея нравственной свободы есть условие sine qua non нравственности и вменяемости.

Попытки утвердить начало нравственности на чем-нибудь другом, кроме свободы, очень слабы. Вот как она выразилась, например, у верного гербартианца Дробиша:

«Человек, говорит Дробиш (ib., S. 72), имеет *способность* (не отвергают ли Гербарт и гербартианцы всякую врожденную способность?), прежде чем он начнет действовать, убеждаться, рассуждать,— позволено или не позволено, право или неправо, похвально или же стыдно то, что он хочет сделать или допустить. В употреблении этой способности есть уже самообладание. Ибо, кто перед делом убеждается, тот может, по крайней мере, временно удержать свои стремления, страсти, желания» (ib., S. 73).

Но неужели Дробиш не видит, что для того, чтобы приостановиться с решением, нужна также *причина*; а если эта причина опять извне принятая мысль, то все дело решается *борьбой представлений*, которая происходит и кончается по математическому закону борьбы сил,— где же здесь место для вменяемости и для морали?

88. (I, 5 и 6). *Исполнение. Свобода воли. Самообладание. Совесть. Самосознание*

Вместо свободы воли Гербарт выставляет *самообладание* и отличает истинное самообладание от того, которое человек ошибочно самому себе приписывает (Herbart, Erster Theil, S. 156, § 228).

Уже дитя предполагает себе в будущем какое-нибудь действие, которое он считает средством к достижению цели; но когда будущее становится настоящим, тогда он, может быть, уже и не хочет того, чего хотел. «Только мало-помалу узнает человек, как легко он становится сам себе не верен» (ib., § 229).

Но прежде чем человек из опыта выведет правило для действий, что делается нескоро, уже есть *законы*.

«Из самосознания выходит *совесть*, ибо когда человек становится сам для себя зрелищем, то произносит над самим собою приговоры».

Гербарт, как и Руссо, не хочет привязать *совести* к метафизическим знаниям (тогда бы только метафизики могли быть люди совестливые), но привязывает ее к *мнениям*.

«Порицание, которому нельзя представить оправдание, действует неодолимо. Если же кто-нибудь решился переносить такое порицание, то уже на него не подействует никакое нравственное ученье (верно!), это уже больной (почему же?), к излечению, т. е. раскаянию, его должно привести страдание» (ib., S. 158).

Так ли, полно? Оно должно привесть его только к ожесточению.

Истинное самообладание и возможность выполнения человеком того, что он сам себе предположил, основывается вообще на взаимодействии многих масс

представления. При этом проявляется *общая воля*, если она уже образовалась; а место ее в какой-нибудь одной *массе* представлений».

(NB. *Мое*: следовательно, *идеально* свободным актом человека будет тот, который выйдет из столкновения всех его масс представлений и определится *торжествующею массою*: где же здесь свобода?)

При таком взгляде на самообладание *Гербарт* совершенно справедливо говорит, что само по себе оно ни *добро*, ни *зло*; ибо здесь берется только относительная сила различных масс представлений, а не их качество (ib., S. 159, § 234).

«Для кого важно приобрести власть над самим собою, тот более всего берегись от ослепления ложных теорий, которые выставляют ему его собственную свободу гораздо более, чем она есть на самом деле. Эти теории не могут сделать человека свободным, но низвергают его во все опасности ложной уверенности. Напротив, пусть всякий познает в себе свои слабые стороны и это-то укрепляет» (ib., S. 159, § 234, Anmerkung).

Замечание чрезвычайно верное, но также верно и то, что говорит тот же Гербарт немного далее:

«Для политика и педагога одинаково гибельна мечта как о железной необходимости, так и абсолютной свободе» (ib., S. 169, § 242). Здесь Гербарт, очевидно, смешивает *силу* воли и *свободу*: я могу свободно выбрать дорогу добра, но у меня может не хватить силы пройти по ней — у меня есть свобода, но я ее не прилагаю каждую минуту.

Гербарт сам впадает в противоречие с собой, как и всякий, кто захочет *объяснить свободу* — факт существующий, но необъяснимый.

В теории же Гербарта положительно свободы нет: это ясно видно там, где он уже из практических целей хочет спасти вменяемость. «Самообладание, говорит он, есть строго *законное* психологическое явление и сила, которою оно обладает, имеет *конечную величину;* однакоже так, что никто не может утверждать,

что сила самообладания, которую проявил тот или другой человек, есть высочайшая, к какой он способен. Вот почему нравственное ученье справедливо предполагает вперед, что *каждая страсть может быть побеждена*, и если кто-нибудь не может одолеть своей страсти, то за эту слабость он справедливо заслуживает порицания» (S. 160, § 235). То же развито в его Allgemeine practische Philosophie in 2 Cap des I Buchs.

Нетрудно открыть здесь яркое противоречие.

Если человек в данный момент решился на данный поступок, то значит у него не было силы противостоять этому решению, значит в это время масса представлений, назовем ее А, одолела. По какому же праву мы будем укорять его в слабости? Если завтра, может быть, всплывет наверх другая масса представлений, назовем ее В, то это будет *завтра* — и завтра А—В удержали бы его от преступления, но сегодня — нет. Возникновение же массы В совершается по законам душевной механики и, следовательно, должно было прийти не сегодня, а завтра. Мало того (сам же Гербарт в другом месте говорит это), само удовлетворение своей страсти в преступлении уже ослабляет силу А, а только при ослаблении этой силы — она могла уступить свое место в сознании силе В. Следовательно, где же здесь вина человека?

Кроме того, *вменяемость* у Гербарта и всей новой германской психологии — основана на предположении, что «никогда нельзя знать, всю ли уже силу своего самообладания проявил человек в данном поступке». Следовательно, это значит основывать *вменяемость* на невозможности проникнуть в душу человека..., но на этом скорее может быть основана невменяемость.

Далее: сам Гербарт называет силу самообладания конечною величиной, а предполагает ее *бесконечною*. Ну, а если окажется конец ее? Тогда что? Преступление не должно быть вменяемо человеку,— он не мог сделать более.

Но и этого мало. По этой теории, чем необдуманнее сделано преступление, тем вменяемость его должна

быть сильнее, а чем обдуманнее, тем вменяемость слабее,— ибо тем более вероятности, что человек употребил всю силу, какую мог.

Итак, примирение этой теории с вменяемостью ведет *к абсурду*. Как бы чувствуя сам эту слабую опору нравственной вменяемости, Гербарт ищет другой для юридической:

«Вопрос (о юридической вменяемости), — говорит он: не касается учения о существе свободных действий; но судья *предполагает вперед*, что если совершеннолетний преступник был здоров, то он должен был знать вредные последствия своего действия (М о е: это знает и безумный, стремящийся убить человека), что он не пожелал бы подобного действия, если б оно было направлено против него; что он образовал в себе общее понятие этого нежелания (сколько предположений ни на чем не основанных!) и что он знает, что гражданское общество таких поступков не терпит. Это все должно было удержать его от его поступка, если он честный человек; а если он не честный человек, то *тем вернее* будет он наказан, чем крепче его злой характер и чем вернее из этой злости выходят при каждом случае злые поступки. Вопрос, следовательно, только в том, был ли человек болен или нет?»

Но этот-то именно вопрос мы считаем совершенно излишним, припоминая слова того же Гербарта, что в психическом мире, как и в физическом, нет болезни (см. ниже ib., S. 178, § 240), так как и в психическом мире все происходит совершенно правильно вследствие причин неотвратимых или последствия других причин.

По этой теории и животное, и безумного надобно наказывать одинаково — и только от детей следует ожидать исправления.

Но в этом случае Гербарт еще имел оправдание, приписывая *человеческому* суду — такую только *внешнюю* справедливость; но он переносит то же и в суд божий. У Гербарта *душа* и после смерти страдает за *комбинации* своих представлений, тогда как комбинации составились по законам механики! За что же она

страдает?! (Ib., S. 173, § 250). Это уже совершенный *абсурд*. Точно так же справедливо бы было кривой северной березе мучиться совестью за то, что она крива. Такое представление божества, как справедливо замечает Руссо,— богохульство.

Но как же примирить *вменяемость с законностью*? Они примиряются на факте; а философы пусть лучше подумают о том, как бы примирить свои теории с фактом, а если нельзя, то поставить сократовское *не знаю*.

89. (I, 7). *Самообладание и свобода воли. Рассудок. Теория Гербарта*

«Условие самообладания, а следовательно, и определение его конечной величины,— лежит в отношении господствующей массы представлений к подчиненной» (Herbart. Erster Theil, S. 162, § 236).

«Деятельность, духовная энергия лежит исключительно в массах представлений; а этих масс очень много и они очень разнообразны, и все они могут действовать как рассудок» (S. 163), вот почему Гербарт говорит, что рассудков у человека много.

Но откуда же берут *силу* эти гномы человеческой души — *представления*? Если источник силы в их *смысле*, то надобно, чтобы этот смысл был *кому-нибудь* доступен и кем-нибудь оценен.

Гербарт выставляет идеал самообладания, когда душа вполне организована, но властвующим является нравственное самообладание (почему же?)— это он называет *психическим организмом*; лучше бы называть *психическою организацией*, но она и тогда может быть руководима безнравственною мыслью. «*Это цель воспитания и самообразования*» — нет, еще не цель: сам же Гербарт говорит в другом месте, что *самообладание* может быть и нравственное и безнравственное (S. 159). Следовательно, тут, сталкиваясь с воспитанием, теория Гербарта разбивается о практику и впадает в противоречие. Понятно, что самообладание «есть результат целой протекшей жизни» (ib., § 239). Но если бы не

было *мгновенного самообладания*, то не выросло бы и полное.

Правда, идею нравственности и религии Гербарт относит к «*телеологическим* понятиям» (ib., S. 166, Anmerkung 1); но какое же *душевное* основание этих телеологических понятий?

Гербарт отделяет совершенно метафизику, психологию и телеологию, куда относит всю художественную этику.

90. (I, 10—11). *Исполнение. Воля*
(Бенеке и мое)

Для Бенеке воля есть не что иное, «как желание, к которому примыкает группа представлений, в которой мы желаемое (с убеждением) представляем впереди, как уже осуществленное этим желанием» (Erz. und Unt., T. I, § 72, S. 297).

Следовательно, воля не одна, а столько же волей, сколько есть таких желаний с представлениями и убеждениями их осуществления, а самое совершенство воли зависит от совершенства этих *двух* ее элементов: оба эти элемента, представление и желание, могут первоначально образоваться каждое само по себе, но воли не произойдет до тех пор, пока они не придут в соединение. Ожидание же осуществления воли происходит преимущественно (?) из прежних опытов (ib., S. 298).

Что это объяснение *воли* шатко и не выдерживает критики,— это видно само собою. Во-первых, тут пропущен весьма существенный элемент,— это измерение трудности, измерение того, во *что обойдется* мне достижение желаемого. Я мог сильно желать вещи, знать, что могу ее получить, и в то же время не желать труда, который я должен употребить для этого, и если нежелание труда окажется сильнее, то я могу остаться при одном желании с ясным представлением выполнения и с полною уверенностью этого выполнения, *если я захочу*; следовательно, существенный элемент воли— это то, чтобы желание деятельности было сильнее отвращения от труда деятельности. Сила же желания за-

висит, *во-первых*, от силы *стремления*, из которого желание рождается, и, *во-вторых*, (от) того, насколько предмет, желаемый мною, удовлетворяет, по моему мнению, этому стремлению. Элемент *уверенности* в достижении, т. е. в собственной своей силе, сравнительно с силою преграды или в слабости преграды сравнительно с моими силами (смотря по тому, на что более обращено мое внимание)— есть, конечно, *третий* и столь же необходимый элемент, как и два первые.

Между элементами этими та разница, что сила стремления зависит, во-первых, от прирожденной силы души, которую воспитание не может ни уменьшить, ни увеличить. В этом отношении мы видим чрезвычайное различие между людьми: у одних все желания стремительны, сильны, настойчивы, у других слабы. Кроме того, много здесь зависит от сосредоточенности силы: человек, у которого много различных желаний, легче отказывается от одних, видя возможность удовлетворить другим. Ясность *представления желаемого* приобретается опытом, идет вообще путем образования и уяснения представлений; но при этом надобно заметить, что представление неясное чаще более напрягает наше желание, чем ясное: мы по свойству человеческой природы, замеченному еще Цезарем,— верить в то, чего желаешь,— ожидаем часто большего от представления, чем оно дать может. Элемент уверенности в своих силах, как мы уже (видели) , у человека вначале безграничен,— и из этой грубой массы опытами *высекается настоящая уверенность* — пропорциональность уверенности с препятствием, причем может образоваться или безумная смелость, часто впрочем имеющая успех по своей безумности, по своей непостижимости для других здравомыслящих людей, или ничтожная трусость. Вот на эти-то опыты более всего, а отчасти на сосредоточение стремлений и уяснение представлений, может иметь влияние воспитание; на самый же источник — силу стремлений — никакого прямого.

В педагогических же выводах из уяснений воли мы вполне согласны с Бенеке.

Чтобы выработалась воля, надобно дать ей упражнение и руководить этими упражнениями так, чтоб чувство победы препятствий не было подавлено чувством неудач. В самом стремлении человека к совершенству лежит уже залог того, что успех ободряет его даже независимо от своего содержания: «я это сделал»; «я этого достиг»...в этом есть наслаждение независимо от содержания того, что сделано и достигнуто.

Вот почему *воля* крепнет от деятельности.

«Ломать волю» потому только, что она воля дитяти, а не наставника, есть величайшее безумие (см. у меня об упрямстве).

Но к чему же особое слово для этих психических деятельностей, когда для них есть уже название; когда только это сложный акт уже других сил? И действительно, это употребление только сбивает,— тут нет никакой особенной способности воли, тут только желание, осложненное уверенностью в возможность его достигнуть и победившее своей силой силу отвращения от труда деятельности. Нам кажется гораздо лучшим ограничить понятие воли пределами *власти души над телом*; так что по нашему определению *воля есть не что иное, как власть души над телом* (заметьте, не *свобода* — а воля) и в таком смысле это есть непременно *особая способность души*, без которой душа могла бы желать, представлять желаемое, и не быть в состоянии двинуть ни одним мускулом, ни одним нервом, подобно тому, как это бывает тогда, когда исчезают или парализируются силы тела, так что душе, и имеющей способность воли, нечем распоряжаться.

Но так как душа не творит физических сил и не может их замещать своими, а без этих сил не может двигать телом, то мы и можем сказать, что *воля есть способность души** направлять силы тела по своему желанию: так, например, употребить на движение рук и ног ту силу, которую выработает пищеварение и которая без того пошла бы, быть может, на утуч-

---

* Это верно. Что такое воля? (Замечание автора на полях).

нение тела или обратно, даже во вред здоровью и т. д.

Сила эта имеет, во-первых, свои непереходимые пределы в силах тела, но кроме того в опыте пределы сил тела узнаются опытом; опыты же преодоления трудности дают нам настоящую уверенность в наших силах души и тела. Вот почему единственный путь образовать волю в человеке есть опыт, т. е. деятельность воли. Бенеке видит в этом какое-то таинственное собрание «задатков воли», мы же просто — ясное каждому возрастание уверенности в своих силах.

Бенеке приводит из Ботштетена (Briefe an Matthisson, Zürich, 1827, S. 245), как подействовала на автора этих писем *единственная* победа над собой, как он, услышав в полночь шум в церкви, к которой шел, пустился бежать, но потом принудил себя воротиться и убедился, что это ветер стучал веткою. «В моем сердце, говорит он, я чувствовал сильную радость от этой победы над самим собою. Так наши ощущения делаются основанием нашего внутреннего существа. Никогда не забывал я этой победы, и при каждом подобном припадке страха это воспоминание действовало на меня, как волшебное заклинание» (Benecke, § 75, S. 317, Anmerk.)

(Этот рассказ следовало бы поместить в «Детский Мир»).

91. (I. 16). *Свобода*

Если наши внешние чувства обманываются, говорит Бэн, то почему же мы можем положиться на то чувство, которое говорит нам, что мы свободны? (The Will, p. 556, 557).

Но мы держимся мнения Милля, что чувства никогда не обманываются, иначе нам не на что было бы и положиться. Может быть, и все наши чувства обманываются; может быть, и вовсе нет ничего того, что мы чувствуем; *но для нас есть только чувства* — из них

мы все строим, что для нас: по необходимости мы должны им верить.

Бэн приводит, например, частную слепоту, т. е. когда, например, индивиду кажутся зеленые цвета красными; но он для него и есть не что иное, как *красный*, ибо производит в его нервах тот самый процесс, который дает душе ощущение красного цвета; мир не имеет ни цветов, ни звуков, ни тепла, ни холода, ни скорого, ни тихого... все это ощущение.

Если мы не положимся на наше *ощущение*, нам не на что больше *положиться*.

Отказавшись от *свободы воли*, которую он не мог примирить с *идеею причинности*, которую он берет не в миллевском ограниченном, но в ньютоновском неограниченном смысле (ib., р. 547 и 548), Бэн хочет все же утвердить понятие *нравственности* и *нравственной ответственности*, но, конечно, это ему не удается, как не удавалось еще и прежде сотням других мыслителей, которые не могли примирить *веру* в причину с *верою* в свободу — и которых самое это *чувство свободы* заставляло искать оснований для вменяемости человеку его поступков.

«В обширном смысле, говорит Бэн, я моральный (т. е. ответственный) деятель, если я действую по побуждению моих собственных чувствований (но что значит моих собственных? — точнее <следовало> — приятных или неприятных) и, наоборот, я не моральный деятель, если я принужден силою. Всякий поступок, выходящий из побуждений приятного или неприятного состояния, или их ассоциаций, есть свободный акт, и это все, что следует разуметь под названием морального агента. Каждое животное, преследующее цель, подходит под это понятие» (ib., р. 564).

То-есть — это уже совершенная глупость — всякое действие, которое я ощущаю, свободно; и всякое, которого я не ощущаю, не свободно.

Слово *вменяемость* он заменяет словом *наказываемость* (р. 564). Но тут не одно наказание, а также и благодарность и *любовь*, которую, как сам же Бэн говорит

в другом месте, мы чувствуем к человеку, который мог бы сделать, а мог бы и не сделать нам добро, потому что не может иначе.

Вообще вопроса о вменяемости он не решает.

92. (I, 17). *Свобода воли*

«Может случиться, говорит Бэн: что на минуту противоположные притяжения уравновешиваются и решение замедляется. Это равновесие может продолжаться даже долго; но когда решение произошло, то и факт, и общее мнение говорят, что в душе появилось какое-нибудь соображение, придавшее более энергии мотивам той стороны, которая перевесила» (Bain, The Will, p. 549).

Бэн, конечно, то же, как и Милль, старается оставить слово *свобода* и выбросить слово *необходимость*; но сущность дела от этого не меняется; и это примирение оказывается несостоятельным.

«Если, говорит он, какое-нибудь другое лицо заставляет меня действовать так или иначе, тогда может быть понято, что я не имел свободы в выборе; но между различными мотивами моей собственной души нет смысла в употреблении слова свобода. Различные побуждения, выходящие из настоящих или предвидимых удовольствий или страданий, — сходятся, заставляя меня действовать; результат же этого столкновения состоит в том, что одна группа оказывается сильнее другой — вот и все» (ib., p. 550).

«Тут вопрос не в свободе и в необходимости, а только в том, принадлежит ли мне это действие или оно принадлежит другому лицу, для которого я был только орудием» (ib., p. 550).

Уловка здесь ясна! А если мой воспитатель внушил мне ложные правила? Чье это действие — мое или не мое? А если обстоятельства заставили действовать так или иначе? Что это — мое или не мое? А если *нельзя*? — и т. д. ...Таким образом, разобрав всю деятельность человека, мы придем к убеждению, что она результат

характера; а характер результат природы и внешних обстоятельств,— и что в моих действиях ничего нет моего.

Дело в том, что Бэн не признает личности, отдельной от характера; а на каком основании?— на основании *немыслимости*, которую Милль отнес к обильнейшему источнику философских ошибок (см. гл. Fallacy).

«*Невозможно*, говорит Бэн, чтобы предмет был что-нибудь более собрания своих собственных свойств; если есть остаток, это значит только, что исчисление было не полно» (ib., p. 554).

Но можно спросить и наоборот, чему же принадлежат эти свойства? Одно другому, что ли? Тяжесть теплоте и т. д.? Но все это бессмыслица.

Вопросы *психологические* нельзя решить *метафизически*, а только опытом: *всякий же чувствует в себе свое особое я*, отдельное не только от внешнего мира, но и от собственных его мыслей и желаний, которые это *я* может делать предметом своего рассматривания,— *вот психический факт*,— с него и начинайте.

«Нам иногда приходит в голову обидеться, что другой легко рассчитывает наши действия, и мы нарочно сходим с нашей обыкновенной дороги, чтобы запутать эти расчеты. Но это не что иное, как новый мотив, выходящий из чувства унижения или гордости. Куда бы мы ни обернулись, нигде, совершая какое-нибудь произвольное действие, мы не избежим предшествующего мотива: избежали одного, мы попадаемся в руки другого» (ib., p. 585).

Верно — да переход-то наш? Эта-то возможность отказаться от всякого мотива, какой бы он ни был, хотя бы только для того, чтобы доказать нашу свободу, и есть свобода. Если я только для доказательства самому себе своей собственной *свободы* отказываюсь от сильнейшего мотива и выбираю слабейший или даже принуждаю себя поступать, как не хочу, *как бы то ни было*, только не так, как хочу, то этим я доказываю свою свободу. Кроме того *действия*, мотив которого я подавляю, есть много *действий безразличных* для меня, и я выбираю

первое попавшееся не потому, чтобы желал его, но только для того, чтобы проявить *свою свободу*; следовательно, мотив действия лежал здесь не в самом действии, безразличном для меня, а в желании проявить свою *свободу*,— следовательно, мотивом была сама *свобода*.

93. (I, 18). *Свобода*

«Понятие, что человек свободен в своих действиях, появилось сначала у *стоиков* и потом в сочинениях Филона Иудейского» (Bain, The Will, p. 544).

Это Бэн себя утешает, что он борется с теорией, а не общечеловеческим чувством, которое живо и в нем самом.

«Добродетельный человек был объявлен свободным, а порочный рабом; этой сильною метафорою хотели сказать комплимент добродетели и унизить порок; хотя по бóльшему праву можно сказать, что добродетельный человек раб, а порочный свободен».

«Доктрина о *свободе* была выработана в метафизическую схему против доктрины необходимости св. Августина против *Пелагия*; потом она сделалась предметом спора между арменианцами и кальвинистами; и целые столетия служила предметом раздора между теологами и метафизиками» (ib.).

94. (I, 21). *Кетле. Свобода воли*

Факты нравственной и умственной статистики, на которых основывает Кетле свой вывод среднего человека, очень шатки.

Он хочет определить эпоху, когда зарождается в человеке *память, воображение и рассудок* (T. II, p. 110),— но мы уже видели, что это самый неверный психологический взгляд, и развитие воображения хочет определить появлением драматических произведений.

Да в таком случае у славян вовсе не окажется воображения! Где оно у турок? И неужели всякое напечатанное сочинение идет в одно время? И разве тогда пишется

и печатается драматическое произведение, когда оно создается?!

А в статье преступлений?!

Да можно ли их взвесить, когда сам же Кетле говорит в другом месте, что преступность действия определяется намерением, а не фактом?

Статистика, например, считает *воровство*; но иное воровство, будучи преступлением, может быть в то же время нравственным подвигом. Вот высчитано, например, влияние *пьянства* на число преступлений (ib., p. 135) — ⟨сделать⟩ это может и должна статистика — и в подобных исчислениях ее *великая* заслуга перед обществом. Но это не может быть *нравственное* мерило общества. Если мы уменьшим *число кабаков* и меньше будет пьяных, а вследствие того и меньше преступлений, то неужели это значит, что нравственность общества возвысилась? Если в городе, где ночная темнота и отсутствие полиции способствовали грабежам, мы заведем фонари и полицию, вследствие чего, конечно, число преступлений уменьшится, то неужели это значит, что мы возвысили нравственность общества? Не спорю, что и тот и другой факт может влиять на возвышение нравственности, но сами не будут его непосредственными причинами.

Кетле сам видит, что его теория ведет к отрицанию всякого *вменения* и добрых и злых поступков, а потому и оговаривается, что «все, что относится к человечеству в массе, принадлежит к ряду фактов физических; чем более число индивидов, тем более изглаживается индивидуальная воля, оставляя место ряду общих фактов, зависящих от причин, на основании которых существует и сохраняется общество» (ib., T. II, p. 247).

Это совершенно верно, но к этому следовало прибавить, что личная, свободная воля также факт, вносящий изменения в эти ряды физических фактов, управляющих человечеством.

Впрочем и сам *Кетле* говорит на стр. 248, что он отвергает мысль о невозможности улучшения человечества: «я верю, говорит он, что человек обладает нравственною

силою, способною изменить законы, им управляющие; но что эта сила действует чрезвычайно медленно (de la manière la plus lente), так что причины, влияющие на общественный строй, не могут испытать никакой крутой перемены, и как действовали они в продолжение ряда протекших годов, так и будут действовать в продолжение грядущих, если не успеют их изменить» (ib., p. 249). Вот почему несколько строк ниже он сравнивает число преступлений, дающих жертвы тюрьмам, ссылкам и эшафотам, с денежным бюджетом, который ежегодно уплачивается народами правительствам.

Однакоже *первое*, т. е. могущество природных причин, он подтверждает фактами; второе выражает только как веру, сохраненную им, *несмотря* на силу этих фактов. Вот главная ошибка Кетле, которая гибельным образом отразилась на *Бокле*, все книги которого составлены под сильнейшим влиянием Кетле, и на наших нигилистах!

Сам Кетле невольно гнется под фактами, им приводимыми. Так, в конце своего замечательного сочинения он высказывает определенно. Итак, «опыт подтверждает со всею возможною очевидностью то мнение, которое с первого раза может показаться парадоксом, что именно общество приуготовляет преступление и что преступник есть только орудие, его выполняющее. Из этого следует, что несчастный, несущий свою голову на эшафот или оканчивающий свое существование в тюрьме, есть некоторым образом очистительная жертва общества. Его преступление есть плод обстоятельств, в которых он находится; а тяжесть его наказания есть, может быть, новый плод их. Но если уже дело до того дошло, наказание есть тем не менее зло необходимое, хотя бы даже как предупреждающее средство; желательно только, чтобы другие средства предупреждения могли бы отныне сделаться достаточно сильными, чтобы принуждены были менее прибегать к этому последнему» (ib., p. 525, 526).

Но кто же не видит, что наказание, только как предупреждающее средство, такая же нелепость и возму-

тительная несправедливость, как наказание сумасшедшего или человека, который, будучи столкнут с крыши, задавил прохожего, и нелепость тем более возмутительная, что бесполезная: не сам ли Кетле показывает, что, несмотря на существование наказаний, каждый новый год дает одно и то же число преступлений? Не сам ли предвидит он то же самое и в будущем?

Не очевидно ли, что мы или должны признать нелепостью, противоречащею фактам науки, всякую вменяемость и преступлений и добрых подвигов, или признать, что факты науки еще недостаточны, чтобы сделаться единственными руководителями и индивида и общества? — *Факт собственной вменяемости* для нас сильнее всех этих фактов — тем более, что мы видим их неполноту, а часто и их ложное толкование. За многие ли годы собраны у нас эти факты? Разве и в них мы не видим разницы? Правда, и в фактах физических есть разнообразие; но разве сравнение что-нибудь доказывает? Там это может зависеть от причин нам неизвестных; а здесь от свободной воли, нами в самих себе ощущаемой. Ложное же истолкование фактов и их натянутое объяснение часто кидается в глаза. Так, например, Кетле, а вслед за ним и Бокль, называют самоубийство «актом, который самым близким образом связан с волею человека» (ib., p. 150) и удивляются статистической регулярности его случаев. Не говорят ли бесчисленные медицинские наблюдения, что самоубийство чаще всего совершается в припадках белой горячки, ипохондрии или безумия?

Не сам ли Кетле несколько далее показывает статистическими данными, что летом одновременно возрастают и факты помешательства, и факты самоубийства (стр. 152). Если же он причислил помешательство в число физических фактов, то по какому же праву он *всякое* самоубийство причисляет к фактам добровольным? Тогда как множество случаев предупрежденного самоубийства беспрестанно открывают нам болезнь в несчастном, который посягал на свою жизнь? Но если самоубийство не было предупреждено и совершится, то

статистика зачисляет его в число произвольных фактов, т. е. случаи болезни назовет произвольными.

Можно ли полагаться на такие факты? Иногда можно, иногда нет; но они слишком грубы, чтобы на основе их опрокинуть веру человека в свою личную свободу и личную ответственность за свои поступки.

Кетле, правда, говорит, что «законы общие, относящиеся к массам, оказываются совершенно ложными, если их прилагать к индивидам» (ib., p. 268); но сам часто забывает эту совершенно верную мысль и не подтверждает ее фактами и анализом.

95. (I, 22). *Кетле. К воле. К прогрессу. Врожденность человеку человеческого идеала. Средний человек*

Теория нравственной статистики Кетле основана на ложном психологическом взгляде о врожденности*:

«Человек при рождении приносит с собою зародыши всех качеств, которые развиваются впоследствии и в больших или меньших пропорциях: у одних преобладает благоразумие, у других скупость, у третьих воображение и т. д.» (Sur l'homme et le developpement de ses facultés. Paris, par Quetelet, 1833, t. II, p. 108). Но замечательна мысль, которую проводит Кетле далее:

«Но тот факт, что все мы замечаем эти особенности человека, когда они существуют, *доказывает уже, что мы имеем чувство общих законов человеческого развития* и что даже мы употребляем эти чувства в наших суждениях» (ib., p. 109).

Вот эту-то общую и шаткую оценку и хочет Кетле обратить в определенные очерки посредством статистических данных, считая возможным определить *«среднего человека нации и человечества»*. В первом томе и половине 2-го он изыскивает среднего человека физического, а во 2-ой половине второго— среднего человека нравственного.

---

* Так Кетле прямо говорит о врожденном стремлении к преступлению, которое развивается с возрастом (ib., p. 229).

Вот тут и главная ошибка Кетле; я думаю, да Кетле сам с этим согласен (см. ib., p. 258, 274, 275), что *средний* человек, которого справедливо назвать *человеком статистики*, меняется в истории народа и человечества, и перемена эта происходит по какому-то другому образцу, и, конечно, не по среднему же человеку. Кетле ошибается, называя своего *среднего человека* статистики *совершенным человеком*, идеалом человека, а это он повторяет так часто, что трудно ошибиться в его мысли (ib., p. 276, 284 и т. д.). Он говорит, что «личность, которая в данную эпоху сосредоточит (резюмирует) в самой себе все качества среднего человека, выразит в то же время все, что есть великого, прекрасного и доброго» (ib., p. 276). Неужели Сократ был *средний человек* современной ему Греции? Или Христос современного ему еврейства, или Катон современного ему Рима? Разве не потому и гибли эти личности,что они вносили в мир или новые или уже отжившие идеи? Нет, средний или по-русски *дюжинный* человек эпохи и народа будет *пошляк*, ибо его должно вывести из преступлений и добродетелей и т. д. Если же принять (его) идеалом и всякое удаление от него уродством, то все великое и прекрасное будет уродством. Теория *большинства*, которую развивает Кетле (а в психологии Гербарт и еще более Бенеке, см. Диттес), — самая неверная теория, и против нее справедливо восстал Милль в своем трактате о свободе.— Пусть человечество давит свое меньшинство и всякий прогресс остановится; ибо шаг вперед делает один человек, а за ним уже сотни и тысячи.

Что *средний человек* смешан у *Кетле* с идеалом человека, см. стр. 274 и 275. Правда, он допускает, что средний человек меняется и не представляет абсолютного типа добра и красоты, но сейчас же забывает это ограничение, увлеченный своею господствующей идеей. Отсюда и мораль — следовать большинству (ib., p. 284).

96. (I, 23). *О свободе воли Бокля*

Бокль считает «в высшей степени вероятным», что из учения о случае, выходившем из незнания человеком постоянства в явлениях природы, выросло учение «о свободе воли» (Бокль, История цивилизации в Англии, перев. Бестужева-Рюмина, 1864, стр. 7).

Но это мнение выведено из предполагаемой истории человеческого развития. Но едва ли было *учение о случае*; мы видим самых диких народов, которые вовсе *не случаю* приписывают счастливые и несчастные события своей жизни, а вмешательству духов, богов, чародеев, в неурожае видя колдовство, в обогащении человека также. Заглянуть так глубоко в мрак прошедшего мы не имеем возможности, и гораздо вернее судим по *диким*, а у них, напротив, нигде случая, а все *причина*; эта причина *воля* сверхъестественных сил. Эта же *воля* ясно взята человеком и перенесена им из самого себя. Он создавал эти сверхъестественные силы по собственному образцу.

«Полная свобода, источник всех действий, сама по себе ни из чего не исходит, подобно случайности есть последний факт, недопускающий никакого объяснения» (ib., стр. 9).

Конечно, если так смотреть на свободу, то она нелепость; но свобода есть не что иное, как свобода выбора между мотивами, дающая перевес тому, к которому она приложена; но все мотивы выходят из психической истории человека: только их на одно и то же действие бывает не один, а множество, что всегда дает свободу воле.

«Погрешимость сознания засвидетельствована всею историею», говорит Бокль и выводит при этом, что сознание своей свободы также может быть ошибочно (ib., стр. 11).

А внизу он делает примечание (стр. 13): «Сознание *непогрешимо* относительно факта, им свидетельствуемого, но *погрешимо* относительно истины.

Мы сознаем известное явление; это свидетельствует, что явление существует в нашем духе или представля-

лось ему; но сказать, что это доказывает истину явления, это значит сделать шаг вперед и не только свидетельствовать, но и произносить суждение. Как только мы это делаем, мы вносим начало погрешимости, ибо сознание и суждение, слитые вместе, не могут быть правы, так как суждение нередко заблуждается».

Здесь ошибка та, что сознание отделено от суждения. *Ошибка* бывает в *факте*, а не в *чувстве*; здесь же само чувство *является фактом*, а следствием этого чувства является *действие воли*, могущей остановиться, отказаться от мотива, выбрать другой, но не создать никакого.

«Как может человек сознавать, что ничто не может насиловать его волю? Это не сознание а суждение: суждение о том, что может быть, а не того, что есть. Если слово сознание имеет смысл, то оно должно ограничиваться настоящим, не касаться того, что может или должно быть в будущем».

Совершенно верно; но сознание свободы и есть сознание настоящего своего положения ввиду нескольких мотивов и *прошедшего*, того, что выбранный мотив мог бы быть и не выбран нами.

Для Бокля, как для историка, признать *случай*— значит подкопать свою науку или превратить ее в бессмысленный рассказ случайных событий; но как для человека, в высшей степени *гуманного* и *европейца* до конца ногтей, признать турецкий *фатализм* предопределений возмутительно, и вот он говорит, что:

«К счастью для предмета нашего сочинения тот, кто верит в возможность истории, как науки, не обязан держаться одного из двух учений о свободной воле или предопределении. Положения, на которых он при настоящем состоянии науки может согласиться, состоят в следующем: когда мы совершаем что-либо, мы действуем на основании одного или нескольких побуждений; побуждения эти суть результаты чего-либо предшествующего; вот почему, зная все предшествовавшее и т. д. (ib., стр. 13 и 14) (перепечатать из книги).

Но тут *Бокль* ясно стал на сторону *фатализма*: если зависит от предшествующих явлений, то и предшествующие в свою очередь зависят от предшествующих им — и, следовательно, жизнь того или другого человека, все его поступки и все его мышление, все его счастье и несчастье — определены еще тогда, когда и рода человеческого не было на земле.— Положим, что это не *«сверхъестественное предустроение»*, а *естественное*, т. е. бессознательное, лежащее в материи... Что же выигрывает от этого человек? Прихоть сверхъестественного могла по крайней мере измениться; оно могло тронуться мольбами, жертвами, — но материя глуха ко всякой мольбе.— Итак — это *фатализм*, *да еще и странного свойства*.

Но мы не обвиняем в этом Бокля: *наука*, *изыскивающая причины действий*, должна предполагать возможность найти их везде; а *практика*, *сама действующая*, должна выходить из принципа *возможности свободного действия*. Только при таком настроении они обе могут подвигаться вперед.— (Вот почему и *Кант* отнес свободу к практическому разуму).

Если бы Бокль действительно не признавал *свободы воли*, то он не говорил бы о действиях *добродетельных* и *порочных* (ib., стр. 16).

Насколько верны статистические доводы Бокля, трудно решить; но если они и верны, то они доказывают только *силу обстоятельств на человека*, представляющих ему мотивы для действий.— Число убийств *почти* одно и то же? (Ib., стр. 18). Потому что число мотивов и удобств убийства — одно и то же: заведите получше полицию, дайте средства заработка и убийства уменьшатся.

Орудия к убийству (ib.) одни и те же: что же мудреного, когда других нет! В стране, где нет стрихнина, не будет и отравлений стрихнином. Ввезите стрихнин, и начнутся. Но дело в том, человек, *ввезший* стрихнин, действует ли по неизменному предопределению, как машина, или мог бы и не сделать этого, если бы не захотел? — вот в чем вопрос.

Самоубийство — следствие именно слабости воли.

По отношению к самоубийству Бокль говорит, что «оно продукт всего состояния общества и что отдельный преступник только приводит в исполнение то, что является необходимым следствием предшествовавших обстоятельств» (ib., стр. 20).

Но то же, по теории Бокля, следует сказать и о всяком преступлении: оно есть продукт всего состояния общества; а это состояние в свою очередь есть продукт предшествующего состояния и т. д. дойдем, что в *борьбе элементов* при образовании коры земного шара — уже была готова история человечества и каждого человека в отдельности, и каждый поступок его был записан в этой огненной книге судеб,— чем же это не турецкий фатализм?

97. (I, 23). *О свободе воли Бокля. Дух*

Но Бокль не приходит к такому *резкому* и, по нашему мнению, совершенно консеквентному выводу: он смягчает его, но не объясняет причины этого смягчения; так, по отношению ко всем преступлениям он уже не так абсолютно, как по отношению к самоубийству, говорит:

«Преступления человека суть результаты *не столько* пороков отдельного лица, сколько состояния общества, в котором преступник живет» (ib., стр. 22).

Но так как пороки отдельного лица суть результаты прежних, от него независящих обстоятельств, то результат ясен.

Мое. Если в духе ангела тьмы было бы взбунтоваться против бога,— то наказание его есть страшная несправедливость.

Надобно, впрочем, заметить, что Бокль принимает дух, как нечто отдельное от *внешней* природы. «С одной стороны, говорит он (ib., стр. 15), у нас есть дух человеческий, подчиняющийся законам собственного существования и развития в случае (?), если он находится вне действия внешних сил, согласно с условиями своего организма. С другой стороны, мы видим природу, тоже

подчиняющуюся своим собственным законам, но постоянно приходящую в соприкосновение с духом человеческим, возбуждающую страсти людей, подстрекающую их рассудок и, вследствие того, дающую их деятельности такое направление, какого она не приняла бы без внешнего вмешательства. Таким образом человек видоизменяет природу; природа видоизменяет человека: все события суть естественные последствия такого взаимодействия» (ib., стр. 15).

Из этого мы видим, как шатки были философские воззрения *Бокля*. Это признание отдельности от природы человеческого духа с своим собственным организмом и законами и с возможностью воздействовать на природу,— верование, послужившее основой «самого доро́гого» для Бокля верования в бессмертие души, и дало великому ученому право отвергать *свободу воли*; но если бы он вникнул в *законы духа*, о котором он говорит, то увидал бы, что один из этих законов и самый основной — *свобода*, как следствие *самосознания*, чем дух и отличается от природы,— и имеет в *собственность* то, что *им сделано*.

98. (I, 24). *Бокль. Свобода воли*

Фактам об одинаковости преступлений и т. д., на которые ссылается Бокль, нельзя всегда доверять. Он часто ссылается очень неосмотрительно: так, например, ч. I, глава IV, Бокль на стр. 147 в примечании 34-м говорит: «Уважение русских к духовенству обратило на себя внимание многих наблюдателей и так известно, что не требует доказательств». Но нельзя забывать, что тут он сравнивает Россию с Западной Европой; но каждый русский знает, что в Англии и Пруссии, не говоря уж об Австрии, духовенство пользуется гораздо большим уважением, чем у нас.— Кюстин для Бокля наблюдательный и умный писатель о России (ib., прим. 35). Если его *ссылки* и *доказательства* так же верны, например, относительно Индии, Китая, или исчезнувших государств Америки (а почему же им быть вернее?),

то нельзя давать больше веры *фактам*, приведенным в его книге.

Во всей своей книге Бокль постоянно противоречит абсолютному пониманию своего учения о *необходимости*.

Так (ч. I, глава V, стр. 170) — что «в небольших числах лиц и в короткие периоды торжествует личное нравственное начало и мешает действию широких умственных законов».

Но откуда же выходят эти личные *нравственные стремления*, нарушающие для общества *бессильно*, но для отдельного лица *всесильно* действия общих законов? Нравственные начала и страсти Бокль считает прирожденными (см. выше стр. 167), но признает, что изменение их зависит от неизвестных причин: следовательно, вот *отклонения*, которые все одолеваются силою *общих законов*. Где же причина таких отклонений? Неизвестно? А я думаю, она и есть *свобода воли*.

Для отдельного поступка она имеет *всесильное значение*; для характера человека и результатов его индивидуальной жизни — *очень большое*; для общества в данную эпоху — *значительное*; для государства во весь период его развития и жизни — *малое*; для человечества и его истории — почти *незаметное*; для мира — может быть, никакого.— Но *воспитание* и *суд* имеют дело с *индивидуальным человеком*; а потому и *понятно*, что *Бокль*, как историк, исходит из закона необходимости; но моралист, педагог, судья исходят из закона *личной свободы*; да и история не Молох какой-нибудь, а имеет в результате того же *личного человека*.

Бокль везде там противоречит своей *теории необходимости*, где доказывает, что *личные свойства* того или другого правителя на время только изменяют ход исторических событий, а этих мест у него очень много (наприм., ib., стр. 173), или где говорит о «*естественных и искусственных*» средствах (ib., стр. 191) и т. п.

Так здесь он говорит, например: «По обстоятельствам, для нас неизвестным, от времени до времени, являются великие мыслители, которые, посвятив жизнь одной цели, могут предупредить развитие рода человеческого.

и создать религию или философскую систему, нередко имеющие важное влияние». Но если эта система слишком высока для общества, то они не окажут услуги в данное время...

Но если человек только продукт общества (см. выше), то откуда же являются эти люди — не продукты общества? Если умственные способности не врождены, то откуда же эти гении? — И таких противоречий у Бокля нет числа.

в) Значение идеи свободы для человеческого прогресса и культуры

99. (I, 25). *О свободе воли Бокля* (вып. из Канта)

В конце главы Бокль сделал свод выписок из *Канта* о свободе воли; но перевод очень дурен, надобно *проверить*: кажется, Бокль их привел с риторической целью показать, что Кант сам путался и не верил в свободу воли.

Вот места: 1) Metaphysik der Sitten (Kant's Werke, t. V, S. 20, 21). 2) Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik (t. III, S. 268—270). 3) Theodicée (t. VI, S. 149). 4) Kritik der reinen Vernunft (t. II, S. 24), (S. 419, 420).

Из этих выписок видно, что мнение Канта о свободе воли было таково:

Что надобно отличать явления от сущности вещи самой в себе; что всякое явление вытекает из сущности вещи и как явление — не свободно; но относительно самой вещи оно свободно, поскольку эта вещь действует по своей сущности. Т. е. относительно человека это будет так, что все действия духа, вытекающие из законов духа, свободны для него; а как явления они имеют свою причину в сущности духа.— Но нетрудно видеть, что здесь *свобода* только *кажущаяся свобода*. Духу *кажется*, что он свободен, ибо он хочет того, что в него вложено, но в сущности он не свободнее всякой вещи действовать своими свойствами на другие вещи. Но *свободен* тот только, кто может действовать и в противность *своей сущности*.

«Я могу сказать, говорит Кант, не впадая в противоречие: все действия разумных существ, насколько они суть явления (познаваемые опытом), подчиняются естественной необходимости; те же самые действия, относительно разумного субъекта и его способности действовать на основании чистого разума, свободны».

— Не лучше ли сказать: не понимаю?

— Нет, — чувство ясно нам говорит, что мы обладаем вещью только тогда, когда имеем власть и употреблять ее и не употреблять и злоупотреблять ею.

По Канту, вещь будет отличаться от разумного существа только *сознанием* и *самосознанием*. Предположим себе, что вещь одарена ими: тогда деятельность, проистекающая из ее сущности, должна ей *казаться* свободным ее действием; но это будет только призрак.

У нас образовалось понятие, что Бокль делал уступки, хитрил и что выраженное им мнение, как например, о *духе*, о *бессмертии души* — просто фразы, не имеющие ничего общего с его сочинением. Но это неправда: все его великое сочинение построено на *идее* борьбы *духа* и природы,— и если это понятие вынуть оттуда, то все его сочинение должно быть переделано.

Так, например, он везде говорит о борьбе духа человеческого с природою: так например (ч. I, гл. III, стр. 114 и 115) он говорит: «в Европе человек стремится подчинить себе природу, а вне ее — природа подчиняет себе человека». И это понятие он считает «основанием философии истории». «Если хотим понять историю Индии, говорит он, то должны начать изучение с внешнего мира, который имел больше влияния на человека, чем человек на него. Если, с другой стороны, желаем понять историю Англии или Франции, то должны начать с изучения человека, ибо, при сравнительной слабости природы, каждый новый шаг вел к *господству духа над деятелями внешнего мира*» (ib., S. 115).

Выкиньте из всех этих предложений понятие о *духе человеческом*, как о чем-то отдельном от материальной природы,— и что станется с ними? В Индии человек будет таким же продуктом природы индийской, а в

Европе — природы европейской, и можно только удивляться, что природа индийская, такая сильная, создала такого слабого человека; а природа европейская, такая слабая, создала такого сильного. Что же касается до *победы* над природой, то это слово будет иметь смысл победы природы над самое собою, или лучше никакого смысла.

Следовательно, понятие о духе человеческом легло в основу сочинения Бокля; выдерните его — и все сочинение развалится.

Вот почему нигилисты, сначала схватившись за *Бокля*, потом стали дуть себе на обожженные пальцы и проповедывать, что его надо бы издать с *комментариями*; мы можем только пожалеть, что этих комментариев до сих пор не сделано.

«Успехи европейской цивилизации *характеризуются* уменьшением влияния законов *физических* и усилением *влияния духовных*» (ib., S. 117).

Следовало сначала определить, что такое законы *физические* и что такое законы *духовные*.

Далее он доказывает, что *духовные законы* могут быть *изучены только исторически*. Главный авторитет его *Кузен*, и вообще в этой главе (глава III) обнаруживается вся недостаточность знакомства Бокля с психологией и метафизикой. Он хочет заменить их *историей*; но *историей чего*? (Ib., гл. IV).

100. (I, 26—27). *Свобода воли. Моральная статистика. Дробиш*

Факты моральной статистики Кетле разошлись у нас по России через посредство книги Бокля. Замеченная правильность в человеческих действиях, считающихся произвольными, невольно наводит на мысль, что они подвержены таким же неизбежным законам, как явления физического мира, что человек женится, делает преступление, лишает себя жизни, едет по железной дороге и даже пишет письмо и делает ошибку в адресе (см. Бокль, ч. I, стр. 24) не произвольно, а подчиняясь неотразимому закону судьбы.

Бокль придал в начале своей книги большое значение этим явлениям, желая доказать возможность и необходимость изучить историю, как законное произведение природы, а с другой — духа человеческого. Историку такое доказательство необходимо, ибо без него история как наука невозможна, и попытка открыть в истории законы, управляющие событиями, начавшаяся еще с Вико, нашла в книге Бокля блестящее продолжение. Отрывочные мысли о влиянии природы на человека, находившие себе место почти во всякой систематической истории со времен Гердера, получили через книгу Бокля такое право гражданства в истории, которого, без сомнения, они до сих пор еще не имели. Боклю, без сомнения, принадлежит честь связать политическую экономию с историей неразрывными узами. Но Бокль окончательно не высказался в пользу философской теории неизбежности; напротив, далее он в многих местах своего сочинения высказывает, что *законность* приложима только к обширным явлениям истории, и чем обширнее и долговременнее она, тем приложимее и тем вернее она действует, так что частное нарушение тех законов оказывает только временное влияние, следы которого, чем далее подвигается история, тем более стираются и, наконец, совершенно исчезают.

Но при особенном настроении нашего общества страницы из сочинения Бокля, посвященные моральной статистике, отразились особенным образом, на который сам писатель никогда не рассчитывал, и послужили одним из важнейших оснований для материалистических воззрений на человека и его действия. Слова же Бокля в том же самом сочинении и в других, противоречащие материализму, считались уступкою английскому пуризму, как будто Бокль недостаточно доказал полную независимость своего литературного характера.

Для тех, кто так односторонне увлекся несколькими страницами, вырванными из сочинения *Бокля*, не бесполезно будет прочесть брошюру Дробиша (Die moralische Statistik, von Drobisch, 1867), в которой с большой ясностью доказано настоящее значение этих морально-

статистических выводов. И тем более можно довериться автору, что он, как самый консеквентный гербартианец, отвергает свободу воли, но как любитель математики и статистики вовсе не имеет в виду показать невозможность их приложения к науке морального свойства.

Вывод, к которому приходит Дробиш, таков:

Человеческие поступки суть следствие многих конкурирующих причин: *первое* — характера и самоопределения человека; *второе* — влияний внешней природы и, в-*третьих*, влияний общества, в котором он живет, и того положения, которое он занимает в обществе.

Везде же, где постоянно действующие причины действуют вместе с неправильно разнообразящимися случайными, законность явления высказывается только в большом числе этих явлений и только для него и имеет значение. В малом числе явлений эта законность неприметна (ib., S. 12 и друг.). При постоянном влиянии одной и той же причины в явлении, в котором действуют и причины случайные, чем более этих явлений будет взято, и чем более длинен период наблюдений, тем более в среднем выводе будет одолевать постоянно влияющая причина, и тем более самое явление будет выказывать постоянства. Так, например, на число браков, без сомнения, влияют, кроме произвольного решения, число лиц брачного возраста, большая или меньшая дороговизна жизненных потребностей, общий характер и привычки народа. Вот почему число лиц, вступающих в брак, ежегодно будет мало изменяться, а если мы возьмем средний вывод за десятки лет, то это изменение будет еще менее заметно, и чем длиннее будет период наблюдения, тем вариации будут незаметнее, конечно, относительно количества народонаселения...

«Но эта законность <не> простирается на каждый отдельный случай, но только на большое число случаев, и чем более это число, тем определеннее выражается законность» (ib., S. 11).

Общий вывод Дробиша таков: «Постоянная правильность в известных произвольных действиях основывается не на законе, который предшествовал бы действиям и

необходимо требовал их выполнения; но наоборот, вся законность, обнаруживаемая моральною статистикою, есть продукт относительно постоянных отношений и взаимодействующих причин, при которых есть еще множество других изменяющихся причин, не допускающих никакого подведения под общее правило» (ib., S. 19).

В числе этих причин я признаю и свободу человека. Но свобода человека высказывается не только в этом тесном кругу более или менее значительных ежегодных вариаций, но в самом действии на причины постоянные; так, например, в каком-нибудь улучшении, зависящем от индивидуальной изобретательности и индивидуальной воли, — но которое имеет влияние на постоянное изменение самих постоянных причин.Так что человек может даже бороться не только с самим собою, но даже с постоянными причинами — улучшать быт общества, а через это содействовать уменьшению преступлений, смертности и т. д. Моральная статистика, говорит Дробиш, берет *среднего человека* «и не должно забывать, что этот *средний человек* есть только математический абстракт, существо в действительности не существующее» (ib., S. 36).

101. (I, 12—13). *Исполнение и свобода воли*

Дробиш и мое мнение

Прочтя книгу Дробиша (Die Moralische Statistik und die Menschliche Willensfreiheit, Leipzig, 1867), я остался при своем мнении, только оно выразилось яснее.

Слово воля употребляется очень неправильно и это вело, как заметил еще Лейбниц, ко многим ложным понятиям. Ее принимают как нечто отдельное *от души*, тогда как это одно из свойств души. Это не более, как *хотение*, *желание* или лучше, так как мы сложили желание из двух элементов *стремления* и *представления*, то *воля* будет первый из этих элементов, т. е. *стремление*. Но зачем же тогда два названия для одного и того же

душевного качества? И действительно, это ведет только к путанице понятий. Итак мы отбрасываем это значение: это хотение или нехотение (начинается всегда с нехотения, как заметил еще Локк, потом Кант; см. цитату ниже). Настоящее значение слова *воля*, значение, для которого необходимо название — есть *власть души над телесным организмом*; такое свойство души или, лучше сказать, такое свойство связи души и тела (непостижимой для нас), вследствие которого перемены в душе отражаются переменами в организме. Это свойство соответствует другому свойству, по которому перемены организма отражаются в душе ощущениями, стремлениями и чувствами. Оба эти свойства суть только две стороны одного и того же *x — связи души и тела*.

Воля или власть души над телом выражается в двоякой форме — она есть или 1) *бессознательная* или 2) сознательная. Бессознательная есть *примитивная*.

Несмотря на все старания Бэна доказать, что власть над телом приобретается *опытами*, этого доказать невозможно; власть эта усиливается и разъясняется, определяется *опытами*, но — основание ее остается бессознательным: не только испуг, радость и т. д. выражаются непроизвольно и неизвестными нам путями— бледностью или краской (см. об этом прекрасную статью Клода Бернара «Сердце»); но и при сознательных движениях наших членов мы пользуемся этою бессознательною властью над нервами и мускулами, самое существование которых нам даже неизвестно.

Но замечательно то, что упражнением мы *развиваем* эту бессознательную власть души над телом, и сознание это овладевает ею, но как — и само не знает... *Ясное представление движения во всех подробностях* вызывает такое же отчетливое ясное выполнение. Должно быть *нервы*, *отражающие представления*, являются здесь *посредствующим звеном*. По мере того, как нервы, отражающие представления, получают от повторения действия способность воспроизводить представлениебыстро, точно, сильно, и двигательные нервы и мускулы воспроизводят его так же; но, должно быть, еще следует

применение мускулов, может быть, некоторое изменение в них сообразно с направлением усилий.

2) Сознательная власть души над телом основывается ясно на бессознательной: мы сознательно, по нашему желанию, движем рукою; но выполнение этого движения принадлежит *бессознательной власти*.

Ясно, что при таком определении *воли* как власти души над телом, можно говорить о больших или меньших пределах этой власти, но не *о свободе* или *несвободе*: это понятия несоизмеримые, как цвет и величина.

Но если нельзя говорить о свободе или несвободе воли, то можно говорить *о свободе* или *несвободе души*, и притом *о свободе абсолютной* или *ограниченной*.

Абсолютная свобода предполагает *всемогущество*, и следовательно, принадлежит только богу: человеческая же свобода ограничена пределами его *сознания* и его *воли*.

Человек действует всегда по *мотивам*; но выбор между данными уже мотивами принадлежит ему. Он может выбрать слабейший или сильнейший мотив, может и вовсе отказаться от выбора.

Но спрашивается, по каким мотивам он делает этот выбор, предпочитает один мотив другому? Не впадем ли мы здесь в бесконечный ряд, на который указал Лейбниц, и который побудил Гербарта, отвергнув свободу, поставить на ее место *самообладание*?

Конечно — да; но это не заставит нас отвергнуть *свободу души*, как не отвергаем мы притяжения между планетами, хотя и попадаем в ложный круг действия материи вне самой себя.

Как закон притяжения есть *факт физический*, *действительность* которого мы признаем, хотя не *понимаем* его *возможности*, точно так же *свобода души* есть факт психологический, действительность которого испытывает на себе каждый человек, но возможность которого объяснить не может.

Свобода души вытекает прямо из *самосознания*. Если я не только имею и чувствую *стремление*, но и сознаю, что его имею, то и могу остановить его, дать

ему ход или не дать; если я сознаю, что имею *два стремления*, то и *могу* дать ход любому из них. Положим, я выберу то, которое сильнее; но сделавши *выбор*, я чувствую, что мог выбрать и слабейшее; *чувствую*, что сила *мотива* надо мной не *абсолютна* и в этом только смысле считаю себя *виновником* своего действия. Чувство свободы прежде всего относится к *прошедшему*, но выбранному уже мотиву; но потом может руководить меня и в будущем, в выборе *предстоящем*. Это чувство до того сильно и присуще каждому, что даже противники человеческой свободы, руководясь им, постоянно противоречат своей теории, говоря о вине человека, о его обязанностях, употребляя беспрестанно слово *должен*, которое при отрицании свободы души не имеет смысла. Все стремление наше к улучшению, прогрессу, о котором материализм говорит более других, вытекает из этого чувства свободы.

Чувство свободы не может быть вырвано из души человека никакой теорией необходимости, как в этом сознаются сами защитники этой необходимости, напр. Вундт. Но как свобода души ограничена не только пределами воли, но и пределами сознания, т. е. теми мотивами действий, которые представляет сознание, то и теория необходимости человеческих действий делается *одним из таких мотивов* и мотивом вредным: она служит человеку *извинением его поступков*; и эта ложная теория, как и всякая другая, может заглушить голос его совести, обратить в привычное извинение, ослабить *раскаяние*, из которого, по словам того же Лейбница и Гербарта, выходит *улучшение человека*. Но этого мало: теория необходимости может ослабить энергию человеческой деятельности, ибо по ней, чему нужно быть, то непременно будет само собою, и в этом она неудержимо граничит с *фатализмом*, имевшим такое парализующее влияние на действия магометанских наций. В-третьих, наконец, она подрывает основу вменяемости.

Что же делать, когда основы *теоретической* и *практической* жизни нашей составляют факты, полное объяснение которых лежит вне области нашего понимания?

Мы можем только *констатировать* факт, описать его, определить (детерминировать) и потом делать из него теоретические выводы и практические приложения — вот и вся область нашей возможности.

Факт несоизмеримости нашего разума с присущим нам чувством свободы ярко рисуется в следующем опыте. Мы выбрали какой-нибудь мотив и сознаем, что выбрали его свободно. Для *доказательства* этой свободы выбора *мы можем* отказаться от этого мотива и выбрать другой — слабейший, или совершенно удержаться от выбора. Что же, доказали ли мы свободу свою? Нет, говорят нам, ибо нами руководил *мотив доказательства*. Хорошо; но выполнили ли мы этот момент? доказали ли мы? Нам говорят — нет, ибо мы хотели доказать, что действовали без мотива, а действовали по мотиву. Но каков был этот мотив? — Таким образом мы *логически не можем доказать* свободы; но пусть защитники теории необходимости укажут нам другой путь, другое средство, которым мы могли бы доказать свободу души. Этого средства они нам не укажут и тем докажут, что *свобода души не мыслима*, не ложится в формы мысли; но не ложится так же, как и тот, столь же несомненный факт мира физического, что материя действует вне самой себя.

102. (I, 14). *Свобода воли*

Ни одна глава так не плоха в «Логике» Милля, как гл. «*О свободе и необходимости*» (Mill's Logic, Book VI, Ch. 11, p. 413). Нет возможности разбирать ее,— это почти один набор слов без определенного смысла.

Он объявляет, что держится теории *необходимости*, которую он определяет так: «Учение о необходимости смотрит на человеческие хотения и действия, как на необходимые и неизбежные».

Но он не признает в этой теории того, что действительно унижает человека(?).— Увертку он хочет найти в каком-то непостижимом отношении *причины* и *следствия*, выкидывая оттуда понятие, что следствие *необ-*

ходимо выходит из причины, и называет это воззрение мистическим. Но не сам ли он нашел нужным ввести слово *необходимо* в определение причины, когда хотел показать, что «день не есть причина ночи», хотя и следует за ночью. А теперь выходит этот термин (ib., § 3). Поразительная нелепица! Ссылается на какие-то никому неведомые философские авторитеты, не признающие «мистической связи между причиною и следствием» (ib., p. 415). Но если не мистическая, то есть же *какая-нибудь*; а если это только *следствие*, то (есть) одно за другим следующее действие, то почему день не причина ночи? — *Да и одно душевное* явление вовсе не причина того только явления, которое непосредственно за ним следует.

Он хочет отделить учение *необходимости* от *фатализма* (p. 417); но эта попытка ему решительно не удается.

Он как-то хочет признать, что мы можем изменить наш характер по нашему желанию; как будто это желание выходит откуда-то со стороны, а не из того же характера.

Эта глава свидетельствует о *недобросовестности* Милля: в ней выразилось его желание, чтобы и волки были сыты и овцы целы. Признать *свободу воли* значило бы опрокинуть свою теорию; отвергнуть ее — значило подвергнуть последствия — ⟨объекты⟩ воли — фатализму, скотству.— Вот почему он начинает эту главу, объявляя себя громко на стороне *необходимости*, а оканчивает сознанием, что «учение свободной воли, удерживая с виду власть души участвовать (co-operate) в формации ее собственного характера (что выкидывается словом необходимость), придает сторонникам этого учения практическое чувство гораздо ближайшее к истине, чем то, какое вообще (как я думаю) существует в душах сторонников теории необходимости» (ib., p. 420).

Как ни темно это выражение, но оно достаточно ясно, чтобы видеть, что Милль в затруднительном положении со своею теориею перед практическим чувством англичанина.

103. (I, 15). *Гипотеза души* (к свободе воли)

Милль вооружается против олицетворений и вводит в ряды своих логических ошибок, называя мистицизмом (Веды, Платон, Гегель) всякое «приписыванье объективного существования субъективным созданиям наших собственных способностей, идеям или чувствованиям души» (Mil. Log., B. V, Ch. 111, p. 318).— Но не он ли сам употребляет следующие слова: *душа*, *природа*, *материя*, *пространство* и т. д.... *я*, *ты*, люди и т. д., а это все *олицетворение наших чувств* — объективирование того, что мы чувствуем субъективно.

104. (I, 2). *Свобода. Лейбниц.* (*Дробиш*)

Гербартианцы, миновав Канта, возвращаются охотно к Лейбницу. Но Лейбниц был известен Канту, и если он не остановился на нем, то потому, что не мог удовольствоваться фальшивым примирением Лейбница, а по своей более добросовестной натуре хотел выйти на прямую дорогу. В самом деле, что выражается в этих словах Лейбница?

«Мотивы не действуют на дух, как тяжесть на весы; но скорее дух действует вследствие мотивов (en vertu de motifs), которые и есть его расположение к действию» (Moralische Stat., von Drobisch, S. 76, Leibnitz, Op. philos., Ed. Erdmann, p. 764).

Но что же выражается в этих словах? Если на весах решимости духа лежат только *мотивы*, то, конечно, и весы наклонятся в ту сторону, где мотивы тяжелее или сильнее; — следовательно, решимость выйдет из физической борьбы мотивов, а не из духа, и если эти мотивы даже вложены в дух, то борьбу решит тот, кто их вложил; а опять же не дух — пустые весы. Правда, Лейбниц часто повторяет: «les motifs inclinent sans nécessiter» —но ведь это фраза, не имеющая реального значения: *наклонение*, как бы оно мало ни было, необходимо, если ничто ему не сопротивляется; но если же ему сопротивляется только другой мотив, то и решает их относительная *вескость*.

Не гораздо ли лучше бы сказать с Кантом — не понимаю; даже не закутываясь в его довольно курчавые фразы, прямо сказать: *факт свободы есть*, на нем строится вся нравственная деятельность человека, совесть, вменяемость как хороших, так и дурных поступков, воспитание, все стремления цивилизации; но этот основной факт несоизмерим с теми орудиями, которыми обладает разум для объяснения фактов, а еще проще — непостижим; так что мы можем изучить только его проявления, не будучи в состоянии изъяснить его самого, или примирить его с законом причинности, в который верит наш разум, чувствуя его необходимость, но также не понимая его.

«Нравственная свобода, говорит верный Гербарту Дробиш, не есть совершившийся факт, но идея, к осуществлению которой призваны не только отдельные люди, но и все человеческое общество» (ib., S. 84).

Зачем же призывать, когда оно и само собою будет по законам необходимости.

Если бы не было в душе прирожденной свободы, то нельзя было бы и осуществить ее.

«Нравственность каждого есть продукт его внешней и внутренней жизненной истории; но к последней принадлежит также и его собственная воля» (ib., S. 91).

Но что же такое воля *по Гербарту*? — это *определенное желание*; вот почему, по его теории, в человеке не одна, а много воль, всякая же из них есть необходимый продукт душевной истории. Следовательно, история души есть продукт воли, а воля продукт душевной истории. Вот странный круг, из которого не выйдут ни гербартианцы, и никакие другие философские теории, которые, отвергая *свободу* души, хотят в то же время оправдать вменяемость, а следовательно, и всю *нравственность*.

105. (I, 3). *Рассудок. Причина. Врожденность идеи причины. Свобода воли*

Милль оспаривает *врожденность идеи причины*, или веру в причину, говоря, что она приобретается не всеми,

да и то поздно (Logic Mill's, p. 11, Ch. XXI). Это все равно, что доказывать, что не все тела падают на землю, так как некоторые лежат на столе: если не все люди занимаются отыскиванием причины вещей, то и не все додумываются до необходимости ее. Примите стол, и вещь, лежащая на нем, упадет на землю, а не полетит кверху; заставьте человека мыслить, и он станет отыскивать всюду причины, а где не найдет их, будет сочинять; а если станет философствовать, т. е. думать не о конкретных причинах, а о самой *причине*, то придет к заключению, что не может быть явления без причины, откажется верить в беспричинные явления и дойдет до того же, до чего дошел Милль; а именно до утверждения, что вся опытная, т. е. «действительная индуктивная метода (т. е. единственная метода действительного прогресса наших знаний) зависит от принятия, что всякое событие или начало всякого явления (отчего же начало только?) должно иметь какую-нибудь причину, что-нибудь предшествующее, следствием существования которого оно является» (ib., § 1, p. 94).

Милль хочет, например, доказать, что мы можем себе представить явление без причины.

«Если бы мы предположили (что очень легко вообразить), что настоящий порядок мира пришел к концу и что за ним последовал хаос, в котором не было определенного (fixed) последствия событий и прошедшее не условливало будущего, и если бы каким-нибудь чудом человек остался жить при этой перемене, то наверное он скоро перестал бы верить в однообразие (законность — uniformity), так как самое единство причины исчезло бы. Допустив же это, мы должны допустить, что вера в причинность (uniformity) или не инстинкт (и сам против этого, Th. 1, p. 414), или такой инстинкт, который может быть побеждаем приобретением знаний подобно прочим инстинктам» (ib., p. 98).

Предоставляю читателю судить, можно ли себе представить такой хаос... Мы же положительно не можем представить такого состояния вещей, где бы настоящее не было последствием прошлого.

Далее Милль говорит, что все «греческие философы, не исключая и Аристотеля, признавали *случай* и самостоятельное начало явлений (Spontaneity) в числе других агентов природы. Даже теперь целая половина философского мира, включая туда тех самых метафизиков, которые наиболее отстаивают инстинктивный характер веры в непрерывную причинность, видят в очень важном классе явлений, а именно в явлениях воли, *исключение* из закона причинности, так как эти явления не управляются определенными законами» (ib., p. 98).

Но что же это значит? Ничего иного, как то, что мы открываем в самих себе — два врожденных убеждения, противоречащие друг другу и которые так или иначе примиряются только в области представлений, созданной верою.

— *Вот факт, и все тут!*

Признает же Милль в другом месте врожденность веры в существование вещей внешнего мира, которые мы ощущаем (ib., p. 58); точно в таком же отношении и вера в причинность. Мне не нужно доказывать, что вещь, которую я вижу, существует; но мне необходимы доказательства, чтобы убедиться в том, что она не существует, хотя я ее и вижу.

Совершенно верно, что идея причинности взята *из опыта*, да еще из внутреннего опыта человека (как доказывал Гершель); но в опытах этих мы руководились инстинктивною верою в причинность. Одни опыты представляют явления, причины которых мы [не знаем; других причины мы не знали, но узнали; в причине третьих мы ошибались; причина четвертых казалась нам известной, а потом оказалась неизвестной и для нас не существующей.

Из таких опытов с одинаковой логикой мы могли вывести и еще с большей, что не все явления имеют свою причину, а мы вывели совершенно противоположное. Вот эта-то противоположность вывода опыту и показывает субъективность веры в причинность.

Милль ссылается в этом месте на Повеля (Powell), который говорит, что «идея причинности достигается только глубоким изучением и что самые сведущие из философов наиболее в нее верят» (ib., p. 99)...

А между тем, если бы это была идея из опытов, то чем ученее становился бы человек, и чем глубже он бы думал, тем менее должен был он в нее верить; ибо тем более представлялось бы ему явлений, причины которых он не знает (то же самое Милль повторяет B. III, Chap. III).

Вот это-то и определяет *врожденность идеи причины*, *субъективность ее*: опыт по своему направлению должен бы привести нас к точке A; а мы приходим к точке B,— и вот что дает нам право заключать, что кроме *опыта* рассуждение наше руководилось чем-то другим, и это другое называется *врожденной идеей*. Если вы видите, что тело, движимое силой A по прямому направлению к точке x, попадает не в нее, а в точку y, лежащую в стороне, то вы вправе заключить, что кроме силы A на тело действует другая, неизвестная *сила* и по *уклонению* точки y от точки x можете рассчитать и степень этой силы и ее направление, чего она хочет, хотя ее самой вы не знаете.

Милль так определяет *причину*:

«За данными фактами всегда следуют другие данные факты (I, 447) и, как мы верим, всегда будут следовать. Всегда одинаково предшествующее называется причиной, а всегда одинаково следующее — следствием» (ib., Book III, Ch. V, p. 364).

Потом, сравнив *причину* с *условиями явления*, он так определяет причину:

«Причина, говоря философски, есть итог условий, положительных и отрицательных, вместе взятых, по осуществлении которых последствие следует неизменно» (ib., p. 370).

Тут он наталкивается на возражение *Рида* о *дне* и *ночи* (p. 375—379), которое он опровергает очень неудачно, хотя опровергнуть легко, и вводит в определение причины — *необходимо* следует, *безусловно*. Из чего

видно, что в самое определение причины мы должны ввести *веру* в причину: за ночью следует день, но день еще не причина ночи; а мы должны быть убеждены, что *день* есть условие появления ночи, что без него ночи не будет; а мы видим, что день зависит от солнца, а не от *ночи*.

Бэн, напротив, говорит, что одни опыты человека помогли дойти до убеждения, что «все, что существует, не только имеет, но должно иметь начало,— убеждению, образующемуся прежде подробного изучения мира. Никакое собрание опытов не может привести к этому убеждению или оправдать его и начало его есть, следовательно, в врожденной вере или инстинкте» (The Will, p. 584—5). Странно, что Милль ссылается на эту главу книги Бэна, которую он называет *великим явлением*, но затем не замечает, что она прямо противоречит его идеям? Читал ли он ее?]

106. (I, 8). *Свобода воли*

Ясно, что у Гербарта свободы воли нет; нет ее и у Бенеке, тем более у Бэна; нет у Спинозы, нет у Гегеля; нет у Бокля, нет в лютеранстве — *но есть она в душе*.

Вот как выводит Гербарт *волю*.

«Часто случается (из случая возникает убеждение человечества в своей свободе!), что когда уже из оконченного процесса убеждения готово выйти решение,— подымается какое-нибудь желание и восстает против этого решения. Тогда человек не знает, чего он хочет, и смотрит на себя, как на стоящего посреди двух сил, увлекающих его в противоположные стороны. При таком взгляде на самого себя, человек противопоставляет себе и разум и страсть, как будто бы это были его советники, самого же себя представляет *третьим*, что он прислушивается к ним и потом решает. Он находит себя *свободным* решить, как он хочет» (Herb., Erst. T., S. 83, § 118).

«Он чувствует себя довольно разумным, чтобы понять, что советует ему разум, и довольно впечатлительным, чтобы почувствовать увлечение страсти. Если бы

этого не было, то свобода его не имела бы никакого достоинства; тогда бы он слепо склонялся в ту или другую сторону, а не мог бы выбирать» (ib.). «Но и разум, к которому он прислушивается, и страсть, которая его увлекает, не *вне его*, а в *нем*; и сам он не третье лицо между обоими, но в обоих действует его собственная духовная жизнь. Если же он, наконец, выбирает, то этот выбор не что иное, как взаимодействие того же *разума* и той же страсти, между которыми он *думал* стоять свободно».

«Когда же человек находит, что решили разум и страсть в их взаимодействии, то он кажется самому себе *несвободным*, подчиненным чужим силам».

«Ясно,что это тоже обман, проистекающий из того же самого источника, как и первый (т. е. что он *свободен*?). Именно потому, что разум и страсть *вне его* не существуют, и он не существует *вне их*, то и решение, которое из них выходит, не есть чуждое ему решение, а его собственное. Он выбрал самостоятельно, но с какою-нибудь силою, которая отличалась бы от его разума и его страсти, и которая могла бы дать, кроме тех двух результатов, еще какой-нибудь другой» (почему же решение может состоять в том, чтобы не подчиняться ни разуму, ни воле, а предоставить все дело случаю или вовсе от него отказаться, что часто и бывает?).

(Это надобно дополнить из гербартовского «Введение в философию», Einleitung in die Philosophie, § 107, а в 4-м изд. § 128).

Все это очень *логично*; но не логично только то, что при таком взгляде на человека Гербарт оставляет ему *обман видимости* свободы и удерживает вменение человеку его поступков.— При взгляде Гербарта на *образование разума и страсти* — всякое решение человека есть не что иное, как математическая форма борьбы сил различных представлений — и не только воля, но и сама личность человека (что впрочем одно и то же) совершенно уничтожается. Конечно, человеческое действие выходит из свойств его представлений, но и действие животного также; тогда вменяемость надобно распространить и на животных. Мало этого, — ее надобно распростра-

нить и на вещи и наказывать море, утопившее корабль, так как и это явление вышло из свойства моря и ветра. В смысле действования по своим собственным свойствам всякая вещь свободна.

Видеть же в наказании человека — просто удаление зла, значит видеть в человеке средство, а не цель — что противно нашему христианскому воззрению, основе европейского либерализма.

«Трансцендентальная свобода, продолжает Гербарт, которую Кант хотел принять, как необходимый *член веры* (Glauben's Artikel) ради *категорического императива* — совершенно чужда психологии» (ib., § 118, Anmerkung 1).

То-есть чужда психологической теории Гербарта, а не *душе*, в которой это чувство живо. Оно не укладывается в психологическую теорию, мы не умеем его объяснить; но это еще не значит, чтобы его можно было выкинуть.— Лед плавал, несмотря на то, что не понимали, как он плавал, когда по теории должен был тонуть. Человек считает себя свободным, хотя по теории у него не должно бы быть ни свободы, ни этого ложного чувства.

Из этого круга не выйдет и *Гегель*, называющий разумное действие свободным, потому что разумное действие есть сущность духа: тогда и действие всякой вещи свободно, ибо всякая действует по своей сущности.

Что же такое *свобода?* Чувство, присущее душе человека. Решившись на что-нибудь, человек *чувствует*, что он мог решиться иначе и потому только подчиняется ответственности перед собою, прежде чем отвечать перед другими. Человек решается по мотивам, но решившись, чувствует, что он предпочитает одни мотивы другим и <может> взять не те, которые взял. Этого чувства не вырвет у человека никакая теория. Оно непонятно как создание из ничего, как бесконечность и конечность и т. д... Непонятно, а существует... Но мало ли что непонятное для нас существует?!

Не та психология *опытная*, которая подводит факты под теорию, а та, которая изучает факты, несмотря на то, может ли их объяснить или нет. Таково должно быть

и отношение опытной психологии к свободе воли. Человек не понимает этого царя, потому что сам этот царь. И как бы он мог объяснить его: всякое объяснение было бы внесение определенного содержания, было бы уничтожение воли. Точно так же невозможно *определить бесконечность*; *определить* значит дать ей *пределы*, значит уничтожить. А может ли человек понять конечность, за пределами которой ничего бы не было? Нет; а должно же быть во всем что-нибудь одно: *или бесконечность или конечность*; тоже и *свобода*: человек пользуется ею как бесконечностью, и понять ее значило бы ее ограничить.— Это факт!

Жаль, что Гербарт, толкуя свободу воли, забыл собственное свое выражение: «Es ist noch zu früh alles in der Psychologie zu erklären» (ib., § 167, S. 117).

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

II. КОНКРЕТНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА

1. ИДЕИ КАК ФОРМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПРИБЛИЖЕНИЯ К ИСТИНЕ

а) Идеи и рассудочные понятия

107. *К организму. Идея в нем. Что такое жизнь?*

(К Спенсеру)

«Части, составляющие организм, физиологически неотделимы одни от других и все содействуют общему жизненному результату» (К. Бернар, стр. 115).

У нас так теперь вооружены против *идеи*, что не мешает привести слова К. Бернара, кажется, уже известного своей опытностью:

«Жизнь есть творение,— говорит К. Бернар,— организм — машина, необходимо совершающая свои отправления в силу физико-химических свойств составляющих ее элементов. Мы различаем в настоящее время три порядка свойств, обнаруживаемых в явлениях живых существ: свойства физические, химические и жизненные. Это последнее название свойств жизненных существует только *пока*; ибо мы называем жизненными те органические свойства, которые мы не могли еще свести на физико-химические соображения; но нет сомнения, что мы этого когда-нибудь достигнем (что за пророчество? нет, не перескочивши, не говори — гоп!). Так что живая машина характеризуется не природой своих физико-химических свойств, как бы сложны они ни были, а скорее *творчеством* (?) этой машины, которая развивается перед нашими глазами в условиях ей свойственных и по *определенной идее*, выражающей природу живого существа и самую сущность жизни».

«Когда цыпленок развивается в яйце, то вовсе не образование животного тела, рассматриваемое как

группировка химических элементов, существенно характеризует жизненную силу. Это группирование совершается только вследствие законов, которые управляют физико-химическими свойствами материи; но что существенно принадлежит жизни, и *что не принадлежит ни химии, ни физике*, ничему другому, это и д е я, управляющая этим жизненным развитием. Во всяком *живом зародыше есть творящая идея* (!!), которая развивается и обнаруживается в организации. В продолжение всего своего существования живое существо остается под влиянием этой самой творящей жизненной силы и смерть наступает, когда она не может более реализироваться. Здесь, как повсюду, все исходит от идеи, которая одна только *творит* и *управляет*; физико-химические средства обнаружения общи всем явлениям природы и остаются смешанными, как попало, как азбучные буквы в ящике, где *некоторая сила* (?) отыскивает их (по этому поводу припомнить выражение Руссо, что поэма Гомера не выйдет, как ни перебрасывай типографские буквы), чтобы выразить самые разнообразные мысли или механизмы» (ib., стр. 120—121).

Вот до чего договорился передовой представитель физиологических опытов нового времени и опять на сцену вышла и *идея* и *жизненная сила*, которую он сам в других местах так упорно и так удачно отвергает. Видно, из этого круга не выбиться умному человеку,— только для дураков закон не писан.

Далее: «эта же самая жизненная сила и сохраняет существо, восстановляя живые части, дезорганизованные деятельностью или разрушаемые случайностями и болезнями» (ib.).

Все это место следует привести в первой лекции — внизу или в тексте.

Вот слова Руссо, сюда относящиеся: «Si l'on venait me dire, que des caractères d'imprimerie progetés au hasard ont donné l'Enéide toute arrangée, je ne daignerais pas faire un pas pour aller vérifier le mensonge» (Em., L. IV, p. 307).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

108. *Сознание (кар.) К идеализму (Рида). К системе Гербарта тоже*

(*Кар.*) Прежде всего надобно удалить мысль, что *сознание есть идея*; скорее материя, чем *идея*. Нет, это нечто *действительно существующее*, а не *понятие о существующем*.

«Идеи, говорит Рид, вошли в философию с скромным характером образа или представителя вещей»; но потом они разрушили существование того, что должны были представлять, и посредством идей найдено было, что «тепло и холод, звук, цвет, вкус, запах суть только идеи или впечатления. Епископ Берклей дал идеям еще шаг далее и на основании того же признака нашел, что притяжение, плотность, пространство, фигура и тело суть идеи и что ничего нет в природе, кроме идей и духов. Но торжество идей было увенчано в «Трактате о человеческой природе» (Юма), который удалил уже и духов и оставил идеи и впечатления, как единственные существования в мире» (Read, I, p. 109).

Рид смеется над этим: «мы всегда воображали, говорит он, что мысль предполагает мыслителя; любовь любящего; измена изменника; но теперь видим, что это заблуждение, что может быть измена без изменника, любовь без любящего, закон без законодателя, наказание без наказываемого, последовательность без времени и движение без того, что движется, и без пространства, в котором совершается движение; а если в этих случаях любящий, страдающий, изменник суть идеи, то желательно бы, чтобы творец этого открытия сказал нам, могут ли идеи говорить одна с другою, быть обязанной одна другой, делать обещания и быть наказываемыми» (ib., p. 109).

Мое. Это напоминает Аристотеля, см. ib., III, Cap. 3, S. 74.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

109. *Слово и идея — дары духа*

...Только в слове и идее понятие совершенно отвлекается от частных признаков тех представлений, из которых оно выделилось, приобретает произвольный признак, созданный духом, получает *печать* духа и делается полной его собственностью. Каждое слово для нас есть то же, что номер книги в библиотеке; под этим номером скрывается целое творение, стоившее нам продолжительного труда в свое время. Библиотекарь, знающий только номера и заглавия библиотеки, знает не много; но и человек, прочитавший все книги огромной библиотеки, но не знающий номеров и заглавий, бесполезно потерялся бы в ней. Слова, значение которых мы понимаем, делают нас обладателями громадной библиотеки нашей памяти: это произвольные значки, которые мы наложили на бесчисленные творения, нами же выработанные. Но мы имеем способность не только наложить эти значки в нашей памяти, но и сохранять, *как бы* в геометрической точке духа, самое содержание творений, хранящихся в библиотеке нашей памяти и записанных под тем или другим номером: эта *геометрическая точка* (конечно, это лишь сравнение, и довольно грубое) называется *идеей*. В *идеях* мы сохраняем содержание библиотеки нашей памяти; в *словах* сохраняется каталог этой библиотеки. И только это участие духа в процессе мышления посредством *идеи* и *слова* дает нам возможность бесконечно умножать богатство нашего рассудка и свободно располагать этими богатствами, а эта возможность поставила наш рассудок так недосягаемо высоко над рассудком животных, не обладающих ни *словом*, ни *идеей*. Мы имеем все данные предполагать, что в душе животных процесс мышления или рассудочный процесс и процесс воображения совершаются именно в таком хаотическом движении, в каком совершались бы в нас, если бы мы не обладали двумя могучими средствами, завершающими процесс образования понятий, т. е. *словом* и *идеей*...

Но так как дар *слова* и дар *идеи* (означим их покуда хотя под этим именем) идут из другого источника, а

именно — *духа человеческого*, из тех особенностей, которыми человек отличается от всего существующего (а мы покудова говорим здесь только о животной душе, о тех способностях и душевных процессах, которые общи душе человека и душе животного), то и не будем, *сколько возможно*, вдаваться преждевременно в те чисто человеческие особенности, которые в душе человека вносят сильнейшее изменение в весь рассудочный процесс, общий в своих основах и человеку и животному.

Многие философы и психологи отличали человека и животных именно тем, что человек может образовывать понятия, а животное нет — и это мнение справедливо, если к процессу образования понятий присоединяют слово и идею, как завершение этого процесса в человеке. Но если брать этот процесс в его отдельности, то нельзя сомневаться, что он совершается и у животных... Только слово и идея — эти *дары духа* развили рассудок человека до такой степени, на которой он кажется с первого взгляда не имеющим ничего общего с рассудком животного (т. VIII, стр. 456, 459, 464).

110. *Конкретное и отвлеченное, материал и идея*

Ход ученья от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли так естествен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности.

Весь наш мыслительный процесс, руководимый внутренней врожденной ему силой идеи, состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира. Идея принадлежит нашему духу; но материала для работ и для выражения этой идеи нет другого кроме того, что дает внешний, видимый, ощущаемый мир. Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира.

Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными

материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам.

Занимаясь наукой, мы привыкаем мало-помалу отвлекаться от употребляемых нами материалов, не будучи в состоянии никогда и ни в одном слове оторваться от них совершенно. Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе (т. VI, стр. 266).

111... Педагог не должен забывать, что дух наш питается идеями, тело — материальной пищей, а душа и все ее способности — деятельностью (т. VI, стр. 303).

112... Сама логика есть не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы. Что такое идеи *особи*, *вида*, *рода*, *признака*, *качества*, *предмета*, *явления*, *отношения*, *условия*, *причины*, *следствия*, *обстоятельства*,— что такое все эти *логические категории*, как не результаты наблюдений человека над явлениями внешней природы и явлениями его собственной души, которые вызываются опять же явлениями внешнего для души мира? Каждое название предмета, его действия и его качества есть следствие наблюдений, и что есть в речи логического, то проистекает из наблюдений человека над природой и самим собой (т. VII, стр. 247).

113. Иногда ряд самых незамечательных мыслей пробегает в вашей голове, едва затрагивая ваше внимание, которое горит тускло, как лампада, готовая потухнуть. Но вдруг одна из мыслей по той или другой причине (по какой именно, мы не будем еще разбирать), точно плеснет масла в эту лампаду. Ваше внимание вспыхнет и осветит прежде всего тот образ, который его пробудил: так и действительно вспыхивающая лампада освещает прежде всего руку, подливающую

в нее масла. Вас иногда до того поражает мысль, совершенно без вашей воли забравшаяся к вам в голову, что вы с изумлением спрашиваете самого себя: как она туда попала? Вспоминаете, и иногда, отправляясь обратным ходом, вытаскиваете из тьмы бессознательности мысли за мыслями, как вытаскивают люди, по преданию, из темного колодца вереницу замерзнувших ласточек (т. II, стр. 414).

114. *Значение идеи в рассудочном процессе*

Изложив ход образования *понятия*, мы уже можем точнее определить тот смысл слова *идея*, который мы придали ему в главе о памяти. *Понятие* есть та же *идея*, но только еще в процессе своего образования в связи с теми представлениями, из которых оно отлагается, и в связи с тем словом, в которое оно облекается. Уже Гербарт заметил необходимость отделить понятие *как логическую форму* от понятия как *психического явления*; но еще необходимее отличить понятие как след душевного акта, сохраняемого душою, от понятия как более или менее окончательного результата психофизической деятельности, и вот почему мы удерживали два слова — *понятие* и *идея*.

Хотя идеи извлекаются нами из сознательных процессов, из опытов и наблюдений, но существуют вне сознания, так что мы узнаем о них только по их действиям в сознательных процессах. Они, по удачному выражению Лейбница, «обнаруживаются в действиях сознания, но сами остаются вне его». Мы так привыкли с необычайною быстротою выражать душу нашу в словах, что нелегко примиряемся с мыслью существования в нас идей вне формы слова и образных представлений. Однакоже, стоит только подумать о том, что руководит в нас *самым подбором слов и образов*, и мы почувствуем полную необходимость признать существование в нас идей вне формы слова и чувственных образов. То, что подбирает слова и образы для своего выражения, не может быть

само словом и образом. Нельзя думать словами о словах, как совершенно справедливо замечает Милль; а еще менее можно думать чувственными образами о чувственных образах.

Но если идеи существуют вне области сознания и только обнаруживаются в своем влиянии на процесс сознания, то, конечно, мы не можем узнать, в какой форме они существуют вне этих влияний, точно так же, как не можем знать, что такое тело внешнего мира вне отношений его к другим телам. Здесь мы встречаемся с самым темным вопросом в психологии, которому, вероятно, надолго еще, если не навсегда, придется оставаться вопросом. Признав бессознательное существование идей в душе, мы должны признать возможность бессознательного существования самой души. Декарт, сообразно своей метафизической системе, признавал душу *всегда мыслящею* (ens cogitans); но ясно, что это такая гипотеза, которой нельзя доказать и которую потому напрасно строить. Мыслим ли мы в состоянии обморока или глубокого сна без сновидений, и потом только не можем вспомнить, что мы мыслили, или во время этого состояния процесс сознания в нас прерывается— этого мы не можем поверить опытами, потому что опыты возможны только в сфере сознания; но скорее мы должны думать, что не мыслим. Гербартианцы признают жизнь и борьбу представлений вне области сознания; Вундт допускает даже возможность бессознательных опытов суждений и умозаключений *; но мы полагаем, что такое допущение бессознательной психической или психо-физической *жизни* открывает широко двери в совершенно темную область догадок, из которой мы можем выводить всевозможные объяснения всех психологических явлений, объяснения, ни на чем не основанные, кроме произвола писателя, хотя мы должны допустить *существование* и вне сознания того, что сознает.

---

* См об этом также у Лотце Microkosmos, Erst. B , S. 219 u 220.

Для избежания такого произвола и опираясь только на фактах, мы должны в одно и то же время признавать возможность существования души вне сознания и возможность узнать ее свойства лишь настолько, насколько они проявляются в сознании. Сознание есть свойство души, которое не может принадлежать ничему материальному, но которое начинает проявляться только при воздействии на душу внешнего для нее мира. Сознание есть только различение ощущения, а где нечего различать, там нет и сознания. Сознание есть акт *психофизический*, не принадлежащий отдельно ни материи, ни душе, но вызываемый в душе впечатлениями внешнего мира на нервный организм. В этом психо-физическом акте выражаются свойства обоих агентов: *материи* и *души*, и насколько они в нем выражаются, настолько они нам и доступны. Только сквозь призму психофизического акта сознания мы можем в этом мире заглядывать и в материю, и в душу. Что такое материя и душа сами в себе,— мы не знаем; но всегда возможно, во всяком акте сознания, разделить влияние двух агентов, из которых один мы называем материею, а другой душою, и при этом только условии возможно для нас ясное понимание наших психо-физических актов.

Мы не знаем, как существуют *идеи* в душе, но можем проследить, как они, формируясь из наблюдений и опытов, воспринимаются душою и как потом действуют из недоступной сознанию области души на образование в нас других идей, а равно на наши стремления и поступки. Однако уже для того, чтобы подбирать понятия, слова и представления для выражения той или другой идеи, душа должна сознавать эту идею; а сознавать что-нибудь можно только в форме понятий, слов и представлений. Сделать такой вопрос значит опять же допрашиваться, в какой форме существует бесформенная идея. Но сколько мы ни стучим в эту дверь, она не отпирается нашему сознанию, хотя из-за нее выходят распоряжения его деятельностью. Кто же и когда отопрет эту таинственную дверь? Можно только подсмотреть одно, что те определенные требования души, по которым происхо-

дит подбор наших понятий, слов и представлений, обнаруживаются в сознании прежде всего в форме *внутреннего чувства*, в форме *недовольства*, если подбираемое представление, слово или понятие не соответствуют идее, для выражения которой они подбираются. Может быть, и всегда, и во всем первое обнаруживание души совершается в этой форме, которую мы называем *душевным чувством*, которую мы ясно отличаем в себе от деятельности пяти внешних чувств и которой мы надеемся посвятить особый отдел в следующем томе.

Без средства удерживать в душе идеи, выработанные в рассудочном процессе, мы никогда не могли бы распоряжаться этим актом, и он совершался бы в нас совершенно пассивно, как совершается в животных, сколько можно судить по проявлениям его в их деятельности. Если бы душа наша не *усваивала идей*, может быть, видоизменяя и развивая ими свои прирожденные требования, то весь ее рассудочный процесс условливался бы единственно явлениями внешнего для нее мира, причем последовательное развитие души было бы невозможно (т. VIII, стр. 629—631).

115. *Идеи и формы их выражения*

...Кому из людей, особенно из людей, живущих в мире мыслей, не случалось долго мучиться именно тем, что они не находили слов для выражения трепещущейся в них мысли? Мы думаем, что между нашими читателями найдется хоть несколько таких, которые испытали всю тяжесть родов иных мыслей. Правда, великий авторитет в деле рождения мыслей, Гёте, сказал: «была бы только мысль, а форма вырастет за одну ночь»; но все же нужна целая ночь, чтобы выросла форма. Нам кажется, что великий писатель говорит здесь о самой внешней форме мысли. Каждая глубокая и удачно выраженная мысль поэта имеет несколько форм, несколько оболочек, вложенных одна в другую: внешняя звучащая форма стиха, за ней следует удачный подбор слов, далее идет тот оборот мысли,

который придал ей поэт, и наконец уже, иногда еще после нескольких оболочек, сама *нагая* мысль, не одетая даже в слово. Поэтическая мысль всегда сильно принаряжена, и гений поэта именно в том и состоит, чтобы прибрать такой костюм, который был бы к лицу красавице и не скрывал, а выдавал бы наружу ее чарующие формы, выдавал так, чтобы она во всей своей красоте разом отразилась не только в нашем уме, но даже в нашем нервном организме, и чтобы мы не только понимали ее умом, но видели, слышали, осязали. Часто слышим мы выражение — «поэтическая мысль»; но вдумавшись глубже, мы найдем, что нет ни поэтических, ни непоэтических мыслей, а есть только поэтические оболочки, поэтические формы: но поэтическая форма часто до того сродняется с мыслью, что делается уже не одеждой ее, а телом, и мы, ослепленные цельностью создания художника, часто принимаем форму за самую мысль или мысль за форму. Но если бы мы не знали мысли без одежды, то не могли бы и знать, что ей к лицу и что нет, не могли бы замечать, что иногда форма не соответствует мысли.

Художник иногда бесчисленное число раз набрасывает на бумагу эскиз и всякий раз видит, что это не то, что ему хочется выразить. Если бы мысль художника имела уже в голове его форму, очертание и краски, то его опытной руке не стоило бы большого труда переложить их на бумагу. Часто, только что начиная новый эскиз, художник сознает уже, что не выразит своей мысли и, если продолжает работу, то только для того, чтобы закрепить свое ошибочное представление, и видя все, в чем оно неудовлетворительно, не возвращается к нему снова.

Но если бы художник не знал того, для чего он еще приискивает форму, то такое явление в его деятельности было бы невозможно.

Но вот маленький опыт, более общий для всякого думающего существа. Кому не случалось в разговоре или при письме очень долго и безуспешно приискивать выражение для чего-то, не одетого в слово? Слова так

и подвертываются вам под перо или на язык, вы даже пытаетесь написать некоторые из них,— но немедленно же вычеркиваете. Услужливая память подсказывает вам другие, сыплет слова и фразы; но вы отрицательно качаете головой и говорите с досадой: «нет, не то, не то... а, вот оно, наконец!» — восклицаете вы с радостью. Но постойте, почему же вы знаете, что это оно? почему вы убедились, что эта одежда прийдется по вашей мысли? не потому ли именно, что вы знаете ее без одежды? Какое-то неуловимое существо постоянно носилось в вашей голове, перебирая и откладывая прочь различные костюмы, предлагаемые ему памятью, до тех пор, пока, наконец, вы не остановитесь на одном из этих одеяний. Иногда вам надоест приискивать дальше и вы, хотя и видите, что костюм не совсем пришелся по красавице, но, махнув рукой, говорите: «проходит и так!» и бедная красавица странно иногда высматривает в костюме, не на нее сшитом, и эта странность колет вам глаза каждый раз, как вы перечитываете то, что написали. Отыскивая название для какой-нибудь вещи, имеющей форму, цвет, краски, вы имеете в голове своей представление, для которого ищете только забытого названия; но если вас мучит совершенно отвлеченная мысль, если вы для нее именно ищете отражений, отпечатков, отголосков, тогда что же находится в голове вашей? Мысль без слова, без отпечатков, без отражений, без отголосков.

Еще можно часто подметить нагую мысль при изучении иностранных языков и при переводе с одного языка на другой, когда она, эта чудная красавица создания, переодевается из одного национального костюма в другой. Мы никогда не выучились бы ни одному иностранному языку, если бы не могли иметь в душе нашей мысли без слов, для которой различные языки только различные национальные костюмы.

Но в какой же форме находятся мысли без слов, без красок, без очертаний, без всего того, что мы привыкли называть формой мысли? В своей чистой логической форме; в той форме, которая есть сама мысль,

в форме, которая есть вместе и содержание мысли, словом — в форме *идеи*.

Величайшая заслуга Гегеля состоит именно в том, что он в своей логике более, чем кто-нибудь до него, приблизился до выражения мысли в этой ее бесформенности или, лучше сказать, до выражения ее содержания в такой форме, которая есть самое содержание. Однако мы говорим *приблизился*, потому что, как только выразил он ее словами, так она уже и приобрела более или менее чуждую ей форму...

Впрочем, Гегель напрасно так много об этом заботился и, может быть, сделал бы лучше, если бы не доводил своего языка до такой бесцветности; тем более, что вполне он и не мог достигнуть своей цели, потому что весь язык человеческий именно и состоит из этих отражений, отпечатков и отголосков. Но, следя внимательно за автором, читатель привыкает угадывать, в чем дело, и переносится за ним над поверхностью слов, как летучая рыба над поверхностью воды, стараясь поскорее опуститься в родной элемент.

Как мы ни старались довести читателя посредством простых наблюдений до этого царства идей, которое по бестелесности жильцов своих напоминает царство теней, из которого однако тем не менее обильным потоком льется жизнь в нашу душу, но чувствуем, что не достигли вполне своей цели, а потому попытаемся в следующей главе подойти с другой стороны к этому единственному источнику нашей душевной жизни (т. II, стр. 421—424).

116. *Духовная память или память идей*

... Чисто *человеческая*, *духовная* память придает явлениям, общим и человеку и животному, особый, *чисто человеческий* характер.

Положим, что дитя заучило какие-нибудь стихи на иностранном, непонятном для него языке, заучило, следовательно, только звуки в их последовательности один за другим. Сознание, конечно, принимало участие в этом заучиваньи: без участия внимания дитя не слы-

шало бы звуков, без участия рассудка не сознавало бы различия и сходства между этими звуками, а следовательно, и не усвоило бы их в их последовательности. Однакоже роль сознания была самая пассивная. Но вот, наконец, нервы усвоили механическую привычку произносить заученные стихи и, вместе с тем, участие сознания в этом произнесении все более и более ослабевает, так что дитя, произнося эти стихи, может уже думать в то же самое время о чем-нибудь другом. Положим, что дитя через несколько времени выучится языку, на котором написаны заученные стихи, и переведет их буквально от слова до слова, не понимая, впрочем, смысла, выражающегося в связи этих слов: тогда на помощь прежней механической ассоциации звуков прийдет уже менее механическая ассоциация понятных слов. Но и эти ряды слов от упражнения станут снова одним механизмом. Положим далее, что дитя, подрастая, поймет, наконец, и самую связь слов, мысль, в них выражающуюся; но эта мысль будет до того чужда душе дитяти, что останется в ней в своей отдельности. Эта мысль, повторяясь часто, будет снова все больше и больше механической ассоциацией слов, не требующей особенного усиленного сосредоточения внимания. Случайное напоминание может вызвать в ребенке заученные созвучия и кадансированные строчки; строчки и рифмы вызовут понятные слова; ряды понятных слов вызовут заключающуюся в них мысль: но мысль так и замрет без последствий в душе дитяти.— Но положим, наконец, что дитя сделалось юношей, что в душе юноши созрел *вопрос*, на который мысль, заключающаяся в стихах, будет ответом, или созрело *чувство*, для которого заученные стихи будут более полным, поэтическим выражением,— тогда зерно, заключающееся в стихах, освобожденное от всех своих оболочек, перейдет в *духовную* память юноши и перейдет не в виде стихов, не в виде слов, даже не в виде мысли, выраженной в словах, а в виде новой *духовной силы*, так что юноша, вовсе уже не думая об этих стихах, не вспоминая даже мысли, в

них заключенной, будет после усвоения их глядеть на все несколько изменившимся взором, будет чувствовать несколько другим образом, будет хотеть уже не совсем того, чего хотел прежде,— т. е. другими словами, как говорится, человек разовьется ступенью выше. Такое усвоение духовной памятью есть не только *духовный акт*, как говорит довольно неясно Герман Фихте, но акт, обратившийся в новую *силу духа*. И эта новая сила духа, как и все, прежде им приобретенные, будет всегда ему соприсуща и будет участвовать, как новая функция, в каждом новом духовном акте.

Существование в человеке этой духовной памяти или памяти развития придает памяти как рассудочной, так и механической, совершенно новый, чисто человеческий характер, ставя их, так сказать, в служебное к себе отношение. Из духовной памяти появляются в человеке идеи; рассудочная память облекает их в форму логической мысли, а механическая облекает эти мысли в слова, краски, звуки, движения. И наоборот: из следов, сохраненных механической памятью, выплетает рассудок сеть ассоциаций, а из сближения этих ассоциаций рождается идея, усваиваемая духовной памятью. Такой оборот вечно совершается в человеке; но не все, усвоенное механической памятью, и даже не все, переработанное рассудочной, приносит идею в память духовную и наоборот, не всякая идея духа находит себе воплощение в силлогизмах рассудка и следах, сохраненных нервами. Много следов сохраняется нашей механической памятью и даже много есть у нас рассудочных знаний, которые не приносят никакой пользы нашему духовному развитию, ни на волос не подвигают его вперед и наоборот, много мы носим в себе глубоких духовных убеждений, которым, может быть, никогда не суждено высказаться не только в форме дела, но даже в форме слова. Однакоже эти *два потока* нашей душевной жизни, идущие, так сказать, от периферии человеческого существа к его центру и от центра к периферии, составляют самое существенное явление нашего психического мира (т. VIII, стр. 362—365).

117. *Постижение идеи*

...Сознание по самой природе своей всегда стремится к единству, к сознанию общего отношения... Чем более отношений соединило сознание в одно общее отношение, тем яснее отразится в нем предмет, который своим влиянием на органы чувств и нервную систему вызвал в душе все эти акты сравнения и различения, все эти отношения и отношения отношений. Взглянув бегло на большую картину, на которой нарисовано множество лиц в самых разнообразных положениях, мы сохраним в душе нашей только самое неясное сознание картины; но чем пристальнее мы будем вглядываться в ее подробности, связывая эти подробности в общие отношения, и, если, наконец, идя этим путем, мы постигнем *основную идею* картины, т. е. то общее для всех ее подробностей отношение, которым все они связываются в одно целое, тогда только наше сознание картины достигнет высшей степени. При такой степени сознания достаточно, чтобы в нас родилась основная идея картины, и все подробности ее возникнут перед нашим умственным взором (т. VIII, стр. 336—337).

118. Мышлением распоряжается *идея*: она-то подбирает слова для завершения процесса образования понятий и связывает слова в суждения и мысли. Но идея несоизмерима с понятием и представлением: она выражается в их сочетаниях, но не в них самих. Строго говоря, мы мыслим не словами, не понятиями и не представлениями, а идеями, связывающими слова, понятия и представления (т. VIII, стр. 675).

119. *Стремление к истине, как страсть ума*

Обыкновенно *ум* противополагают *страстям*, но в то же время говорят о страсти к науке, страсти, конечно, умственной, но, конечно, не менее других страстей сильной, увлекающей человека...

К умственной страсти может присоединиться много побочных —самолюбие, тщеславие, славолюбие, любовь,

ненависть, месть и т. д., но настоящая основа ее будет все же чисто духовное или принадлежащее только человеку *стремление к истине*. Чем более эта основа вытесняет все остальные перемены, тем самая умственная страсть становится чище...

Страстное стремление к истине есть, без сомнения, высшее достоинство человека; а потому мы и будем говорить еще о нем в 3-й части нашей книги.

(Ф. 316/23, «Чувственные состояния души». Глава «Анализ главнейших страстей», л. 43—43 об.).

120. (III, 27). *Стремление к истине*

Чувство открытия истины Бэн справедливо называет «*каким-то освещающим*» (The Emotion, p. 205). Но это именно происходит оттого, что мысль, котор; я давно в тысяче сходящихся вереница, но в середине их, в темноте, пробиралась в сознание, вдруг выглядывает в свет сознания,— и освещается не только сама, но освещает и все те бесчисленные каналы, по которым она пробиралась.

121. (III, 29). *Стремление к истине*

Стремление к открытию причины, никогда не осуществляемое, ведет однако науку вперед.

«Человек ведет себя так, как бы он должен был дойти до этого абсолютного знания, и непрестанное *почему*, с которым он обращается к природе, служит тому доказательством. В самом деле, эта надежда, *постоянно обманывающая*, постоянно возрождающаяся, поддерживает и *всегда будет* поддерживать в последовательных поколениях их страстный жар изыскания истины» (Кл. Бернар, стр. 105).

И тут же Кл. Бернар противоречит сам себе:

«Наше чувство искони склоняет нас верить, что абсолютная истина должна быть нашим достоянием; но наука мало-помалу отнимает у нас эти химерические притязания. Наука именно имела преимущество научить нас тому, чего мы не знали, поставив разум и опыт на

место чувства и ясно показав нам пределы нашего действительного знания» (ib., стр. 106).

Как же это так? Стремление к абсолютной истине будет поддерживать в дальнейших поколениях жар к истине, а между тем наука уже доказала нелепость этих стремлений? Или Кл. Бернар выключает себя из человеческих поколений? И смотрит на человечество, как на детей, которые вечно будут заблуждаться, хотя он, Кл. Бернар,— уже не заблуждается? Это похоже на Вольтера, который говорит, что для людей нужно выдумать бога!

б) Идеи как врожденные предрасположения мышления

122. *Идеализм и реализм. Локк*

Локк говорит в одном месте: «природа дает нам только семена мышления. Мы рождены, если нам угодно, быть разумными творениями, но только упражнение и практика делают нас такими» (Cond. of the Understand., t. I, p. 41).

Но не противоречит ли это известному афоризму: Nihil est in intellectu... и т. д. Ведь семена — это не мало! Но он нигде не делает попытки указать, в чем состоят эти семена.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

123. *Врожденные идеи*

«Опытная идея бывает следствием некоторого предчувствия ума, полагающего, что вещи должны происходить известным образом. Можно сказать в этом отношении, что в уме нашем есть постижение или чувство законов природы; но что мы не знаем их формы» (люди, имеющие *предчувствие* (?) новых истин, редки) (Кл. Бернар, стр. 44).

124. *Врожденные идеи* (*Локк*)

Декарт принимал три рода идей: приобретенные посредством чувств, созданные посредством отвлечения и *врожденные*.

Локк принимает только два первые рода и всею силой борется против третьего. Обширные три главы (II, III и IV) составляют почти всю первую книгу его главнейшего сочинения (Of hum. Understanding), наполнены одними опровержениями *врожденности идей и врожденности практических принципов*.— Но как слабы многие из этих опровержений!

1. Нет идей, напечатленных от природы в душе, ибо их не знают дети, идиоты и т. п. «Говорить же, что в душе начертана идея, которой человек не знает или не понимает, есть противоречие. Непонятно:— напечатлеть что-либо в уме так, что ум этого не понимает» (ib., Ch. II, p. 5). Но отвергая врожденные знания, он признает врожденную способность знать (ib., p. 137).

«Говорить, что что-нибудь есть в рассудке и не понимается рассудком (to be in the Understanding and not to be understood), есть в душе и не замечается ею, все равно, что говорить, что что-нибудь в одно и то же время и существует и не существует в душе» (ib., p. 137).

Вот коренная ошибка Локка! Ясно, что он отождествляет душу и сознание. Но не противоречит ли он сам себе: не говорит ли он везде, особенно в своем сочинении (Conduct. of the Underst.), беспрестанно о привычках души, дурных и хороших, привычках ума и что ум сам иногда не замечает этих привычек (напр., стр. 39 особ.).

Но вот вам: душа или ум имеют привычку, не замечая, что ее имеют.

Локк, а за ним Кант и Губернатис уничтожили таинственную область души, вынесли на светлое поле сознания, с которого напрасно хотела их сбить шеллинго-гегелевская философия. Но увлечение перешло через край и разумная *идея* Лейбница об *идеях*, имеющих влияние и не сознаваемых, должна быть признана; а след., должна быть признана и сторона души, не освещенная сознанием.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

125. *Врожденные идеи* (*Мюллер*). *Способность отвлечения. К рассудку.* (*кар.* Самосознание)

Мюллер говорит: «Ни малейше нельзя сомневаться в существовании врожденных идей: это факт установившийся. Все идеи животных, которым инстинкт служит руководителем, врождены и непосредственны; они носятся перед умом, как сны, сопровождаемые желанием достигнуть цели» (Man. d. Phys, P. II, p. 495). «Не происходит ли у человека нечто подобное под именем общих идей?» (Ib., p. 495).

Но Мюллер не придерживается ни Локка, ни Юма, ни Канта. От последнего он отличается тем, что, не признавая врожденности идей, на которые этот указывает (количество, качество, отношение, образность (modalitas), время и пространство),— Мюллер признает в *человеке способность отвлекать* общие идеи из частных явлений и в этом полагает главное отличие человека от животного (ib., p. 495). (Еще яснее — стр. 498, 499)

Присутствие или отсутствие этой способности к отвлечению «вовсе не должно искать в ясности или темноте впечатлений, ибо в этом нет различия между человеком и животным» (ib., p. 495).

Это противоречит Бенеке.

Но формацию понятий заимствует у Гербарта и объясняет ее почти как Бенеке (ib., p. 496).

Из одних эмпирических наблюдений, говорит Мюллер, науки не выйдет, «величайшие открытия в науке вышли из соединения суждения с наблюдениями»... из «философского наблюдения» (ib., p. 498).

«Собака мало-помалу приобретает привычку замечать, что шляпы, колпаки разных форм могут быть носимы на голове; но никогда не выведет из них идеи шапки (de coiffure)» (Ib., p. 499).

Ясно, что это ошибка. Тут он цитирует Гербарта и думаст его опровергнуть, но слова *самосознание* не произносит.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

126. *Материализм* (в посл. главу о вере в причинность)

«При настоящем состоянии наук, говорит Клод Бернар: невозможно установить никакого отношения между жизненными сходствами тел и их химическим составом; ибо ткани или органы, наделенные самыми различными свойствами, иногда сходны с точки зрения их элементарного химического состава» (стр. 94).

Какой же вывод из этого? Не тот ли, что причина не в химическом составе? В чем же? В геометрическом расположении частиц? Этого мы не знаем. Но не тот вывод для К. Бернара. Эти господа строят свои миросозерцательные выводы *на будущих открытиях науки.*

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

127. *Рассудочные математические понятия. Самосознание*

В математике мы изучаем одни свойства тел, в химии другие, в физике третьи. На этой *способности* отвлекать *признаки* и возводить их в *непредставляемую* идею все науки основаны; а сама эта способность основана на способности *самонаблюдения.*

Но Милль порет свое: «Во все время *мы думаем* как раз о таких предметах, какие мы видели и трогали и со всеми свойствами, которые им естественно принадлежат; но для удобства науки мы... (воображаем? притворяемся что ли? представлять = нельзя, следоват., и слова нет. Он ставит we feign)... придумываем их лишенными всех свойств за исключением тех, которые мы хотим в них рассматривать» (p. 257).

Но почему же Милль не разъяснил, какие это удобства еще несуществующей науки? Тогда бы он увидел, что без этой способности *отвлекать* свойства от предметов и думать о том, чего *представить* мы себе не можем, не было бы и науки.

«Особенная точность, приписываемая первым геометрическим принципам, оказывается, след., вымыслом. Положения, на которых рассуждение основывается

в этой науке, не соответствуют точно факту; мы только *предполагаем*, что они соответствуют для того, чтобы исчерпать последствия, вытекающие из такого положения. Мнение Дюгальда Стюарта относительно оснований геометрии, что она построена на гипотезах, совершенно справедливо, и что этому только она обязана той особенной несомненностью, которая считается ее принадлежностью... Если утверждают, след., что выводы геометрии необходимо истинны, то эта *необходимость* состоит действительно только в том, что они необходимо вытекают из предположений, из которых выведены. А это предположение так далеко от того, чтоб быть необходимым, что они даже неверны; они преднамеренно более или менее уклоняются от истины» (ib., p. 257).

Странное же дело, замечу я, что из предположений намеренно ложных выводятся истины, на основании которых предсказывают секунда в секунду затмение солнца и появление комет.

Но позвольте? как же мы представим себе, напр., центр тяжести, если не видеть точки, которой нельзя взять половину, четверть и т. д.? Следовательно, *центр* тяжести есть необходимый факт природы, соответствующий точке.

Если основные положения ложны, то и выводы «необходимо верные» из них должны быть ложны, а они оказываются и в природе не таковыми? Как же это?

Вы говорите, что мы «только предполагаем, что они соответствуют факту»; но какому же факту, когда вы сами говорите, что «факта такого нет»? Неужели это *новая* логика?

Вот до каких *нелогичностей* может довести такую *логическую* голову увлечение страстью модного созерцания, *желание* опровергнуть факты, стоящие на дороге...

Нелогичнее этих страниц нет у Милля, кроме еще тех, которые говорят о свободе воли. «Наша свобода, говорит Милль, простирается только на то, чтобы *слегка преувеличивать* свойство, которое имеет предмет, принимая, что он совершенно *то, к чему* он только очень близок» (ib., p. 259).

Что принимая? К *чему* он близок? Значит, у нас уже предварительно есть понятие о том, к чему мы считаем предмет близким? Ведь он одинаков близок от еще большей неточности? От чего же мы гнем его в сторону геометрической точности? Значит, мы знаем, что в этой стороне?

И этому-то поклоняются наши дурни...

Но при всем этом мы вовсе не расходимся с Миллем, когда он утверждает, что «геометрические аксиомы суть опытные истины» (ib., § 4, p. 261), но только понимаем опыт несколько иначе. Врожденность же душе геометрических аксиом есть предположение, которого доказать нельзя.

Милль говорит, что мы приобретаем *уверенность* в геометрических аксиомах из бесчисленных опытов «в то еще время жизни, которое задолго предшествует началу какой-либо части приобретаемых нами знаний и вообще слишком рано, чтоб мы могли припомнить историю умственных процессов тогдашнего периода» (ib., p. 263).

Но заметим кстати *нелогичность* Милля, с которой он доказывает это положение. Он приглашает противников доказать противное и говорит, что они не могут этого сделать, так как этот период времени слишком отдален, чтобы к нему можно было воротиться памятью и «слишком темен для внешних наблюдений». Но спрашивается, как же сам Милль высмотрел в этой темноте беспамятного детства свое положение?

Милль все сбивается на то, что мы не можем представить геометрические фигуры, *нарисовать* их в своем воображении в их геометрической бестелесности,— и это совершенно верно (p. 264); но мы не можем нарисовать их в воображении, ощутить *их нервами зрения* — даже без определенного цвета, и в *определенном месте*; но в том-то и дело, что, рассуждая о них, мы берем их без цвета, без места и тела, не вводим этих признаков в наши суждения, ибо они сбили бы нас с прямой дороги. Мы *представляем* палки или на доске или в уме, но *рассуждаем* о геометрических линиях.

Эта способность отвлекать *рассуждение* от представления имеет своим источником способность человека *наблюдать* над собственными своими душевными процессами и управлять ими,— источник умственной и нравственной свободы.

Геометрические законы не врождены нашей душе, потому что они беспространственны, а это законы пространства. Но они врождены нашему телу и специально нашему нервному организму.

Материалисты вооружаются вообще против всякой врожденности; но это потому, что они плохие логики, иначе они и не были бы материалистами. Если все душевные отправления исполняются мозгом, то, конечно, движением его частиц; а эти движения, конечно, должны быть условлены устройством мозга, а как это устройство *определенное*, то и эти движения должны быть тоже *определены самим* устройством мозга — вот вам целый ряд законов, врожденных мозгу, которые не вытекают из внешнего опыта и которых никакой опыт уже не изменит. К чему же так воевать против *врожденных идей*, когда они есть необходимое следствие из понятия души как организованного уже мозга: вот эта сложная организация и будет идея мозга, врожденная идея.

Мы видели, что всякое представление совершается в нервах, след., не иначе как материальными средствами, т. е. *движениями*, ибо других средств у материальной природы нет. Всякое же *движение* непременно совершается по законам математики и иначе совершаться не может: вот почему мы не можем *себе представить* ничего, что противоречит геометрическим аксиомам, и вот почему выводы из этих законов оказываются безошибочными во всем материальном мире, составляющем в этом отношении *одно* с массой нервной системы: вот почему мозг наш так *упорно* отвергает всякое противоречие геометрической аксиоме.

Но животные точно такие же опытные геометры, как и человек,— вот откуда правильность пчелиных сотов и паутины, преувеличенная рассказчиками, любящими вызывать изумление, но все же замечательная.

Если бы животное могло посмотреть на свой собственный умственный процесс в этом случае, то оно бы создало геометрию. Если бы оно могло превращать в дух то, что тело, то оно было бы человеком.

Скажут, что для этого достаточно *дара слова*; но сам дар слова есть следствие *самосознания*. Кроме того, подумайте, если б вы забыли названия точки, линии, круга, то неужели потеряли бы способность делать геометрические задачи? Вы чувствуете ясно, что нет. Но может быть, вы в этом случае думаете нарисованными формами в вашем воображении, но это не геометрические линии, а кривые палки, однакоже вы рассуждаете об них как бы о геометрических линиях, следовательно, *переделываете* их по какой-то идее, имя которой позабыли... Что же это за идея, которой ни нарисовать на доске или в воображении нельзя, которой название вы позабыли, не изменив ее силы,— заставляет вас в палках и точках видеть геометрические точки и линии?— Это-то и есть *настоящая идея*, которая хранится в духе недоступной представлениям и, не выражаясь сама ни в слове, ни в форме,— выражается в своем влиянии на ваши представления, формирует их так, а не иначе.

Ближе подойти к идее нельзя.

На основании этих ошибочных умозаключений Милль говорит:

«Все *дедуктивные* или демонстративные науки без исключения — науки *индуктивные*; очевидность их основана на опыте (*М*. я же говорю на устройстве организма, чем они и отличаются от других опытных наук, не имеющих такой же ясности, немыслимости противоречий); но что они также *гипотетические науки*, так как их заключения имеют истину при известном предположении, которое имеет только приблизительную истину» (B. II, Ch. VI, p. 285).

Последний вывод — явный парадокс... Какие же опытные науки не основываются на гипотезе — силы, материи, отдельных свойств, атомов и т. д.?...

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

128. *Отличие математических наук от опытных* (Врожд. идеи) *(кар.)*

Математик и натуралист ничем не разнятся, покудова отыскивают принципы; и тот и другой производит наведение, составляет гипотезы и делает опыты, т. е. попытки поверить справедливость своих идей; но когда они начинают делать выводы из своих принципов, то совершенно различаются: «математик выбирает и некоторым образом создает в своем уме. Вот отчего, так как достоверно, что не придется вводить в рассуждение других условий, которые им определяются, то принцип у математика остается абсолютным, сознательным, соразмерным уму, и логическая дедукция точно так же абсолютна и достоверна; ему нет более нужды в опытной проверке, достаточно логики» (Клод Берн., стр. 60).

Не гораздо ли проще было сказать, что математик создает то понятие, которое только разъясняет в своих выводах?

«Я не думаю, чтобы индукция и дедукция составляли действительно две формы рассуждения существенно различные. Ум человека от природы имеет *чувство* или *идею* некоторого принципа, господствующего над частными случаями. Он всегда инстинктивно исходит из принципа, или найденного им, или придуманного, как гипотеза; но он не иначе может итти в рассуждениях, как путем силлогизма, т. е. перехода *общего к частному*» (ib., стр. 61).

Материалисты восстают против *врожденных* идей, сами не сознавая ясно, против чего они борются: если ум не более как функция мозга, то в самом устройстве мозга должны лежать условия его функции; т. е. условия, по которым он способен к одним движениям и неспособен к другим: это и будут все же врожденные идеи. Мы и узнаем о них не иначе, как отрицательным путем. Так, мы не можем принять явления без причины, пространства с пределами.— Но если мы не можем представить треугольника о двух углах, то это потому, что мы создали себе понятие треугольника с тремя углами.

Матеріалисты возстаютъ противъ врожденныхъ идей, сами не сознавая ясно, противъ чего они борются: Если душа, не болѣе какъ функція мозга, то въ самомъ устройствѣ мозга, должны лежать условія ея функціи, т. е. ~~нетолько~~ условія, по которымъ онъ способенъ къ однимъ движеніямъ и не способенъ къ другимъ: это и будутъ всѣ врожденныя идеи. Мы и узнаемъ о мозгѣ не иначе, какъ отрицательнымъ путемъ — тѣмъ, что не можемъ принять явленія безъ причины; Пространство и предметы. — Но если мы не можемъ представить треугольника ~~...~~ о двухъ углахъ; то это потому, что мы создали себѣ такія представленія о трехъ углахъ

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

M i l l ' s L o g i c.

«С Аристотеля, а вероятно, и ранее принято уже, что геометрические знания выводятся из определений (Book I, Ch. VIII, p. 163). Но определений чего?

Таких предметов, как геометрическая линия, как круг и пр., в природе нет; но и называют их *абстракциями ума* и определение их определениями этих умственных линий и т. д. (ib., p. 169).

Милль с этим не согласен. «Мне, говорит он, кажется, что душа не может иметь таких понятий; она не может понять длины без ширины; она может только, созерцая предмет, отнестись (all-end) к одной его длине за исключением всех других ее качеств и отсюда уже выводить свойства предмета относительно одной длины» (ib., p. 169). Т. е. взято все же из природы, в том сомневаться нечего.

Главное затруднение здесь, как мне кажется, в ошибочном представлении, что геометрических линий и пр. *нет в природе*; но в таком случае нет в природе и белизны и красноты без формы, например. Другая ошибка в том, что мы не отделяем *понимания от представления*: *представить* себе синий цвет без какой бы то ни было формы *невозможно*; но понять можно и можно ввести это понятие *цвета* отдельно от формы в свои суждения.

Признать геометрические понятия врожденными *душе* мы не можем; но можем признать их *врожденными* мозгу и вообще телесному организму, который не может иначе совершать своих движений, как по законам *математики* и *геометрии*. При представлении, конечно, играют роль движения мозга, а эти движения не могут заставить пересечься две параллельные линии. Кроме того, сознаваемые нами движения тела совершаются не иначе, как по *геометрическим* законам, следовательно, все наши опыты происходят в области этих законов и вот почему они являются у нас уже готовыми прежде учения.— Геометрические и алгебраические законы, следовательно, из опыта и гипотезы, как говорит Милль дальше, но они, эти законы телесного мира, изучаются

нами в движениях самого нашего организма; под условием соблюдения их мы привыкаем управлять нашим организмом.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

129. *(Отличие человека от животных). Рассудок — язык. Определение. Математические определения*

«Все имена (names), исключая названия наших элементарных чувств, могут быть определены самым строгим образом, выразив в словах части, составляющие факт или явление, из которых сложено понятие (connotatio) каждого слова» (Mill's Logic, t. 1, p. 156).

Вообще об определении смотри у Милля.

Всякое имя, конкретное и отвлеченное, допускает определение, если мы только способны анализировать, т. е. разделить на части признак или ряд признаков, составляющих смысл как конкретного, так и отвлеченного имени; если же признак единичен, то — разлагая факт или явление, послужившие основанием признаку» (ib., t. I, Ch. VIII, p. 153).

Так, напр., красноречие — один признак; тогда обратимся к факту и найдем в нем причину и следствие, и мы определим красноречие как способность иметь влияние на чувства письменной и словесной речью.

«Белизна может быть определена как свойство возбуждать ощущение белого цвета. Белый предмет может быть определен как предмет, возбуждающий ощущение белого. Единственные имена, которые не могут быть определены, ибо их смысл не способен к анализу, суть имена простых ощущений. В этом отношении они то же, что собственные имена» (ib., p. 154).

След., не ясно ли, что для определения *необходимо* не одно *чувство* (белого, холодного и т. д.), а *понимание*; а для понимания *необходимо* разделение для того, чтоб была возможность *сравнения* и *различения*, — без чего понимание невозможно. След., *Милль* напрасно выкинул *сравнение* в отдельную категорию суждений: без сравнения *никакое понимание невозможно*, а без понимания невозможно никакое суждение.

Мы и не помнили бы ощущение *белого*, если б не сравнивали его с *красным* и т. д. А когда наука доказала сложность белого луча, получилась возможность его определения: смешение всех цветов радуги; но *неразлагаемых* определить невозможно.

Несовершенное *определение*, хотя совершенно правильным будет: «Человек есть двуручное млекопитающее; или—человек есть животное, варящее свою пищу; или — человек есть бесперое двуногое» (ib., p. 157).

«Настоящее определение состоит в том, чтобы изъяснить факты, входящие в значение имени».

Но иногда в определении не требуют столь многого, желая только приучить к правильному употреблению слова, чтобы не перенести его на другие. «Это-то определение и имели в виду логики, когда они ставили правилом, что определение вида должно быть per genus et differentiam» (ib., p. 155), разумея под differentia не все особенности вида, а какую-нибудь одну».

Т. е. это не более как классификация — указание места; но не определение. Однакоже это может быть основой определения и если классификация сделана верно, то из нее может возникнуть верное определение.— Но если внимание было обращено на одни отличительные признаки, то может выйти забавное определение вроде выставленного выше Миллем: «Человек есть животное, варящее свою пищу». — Но ложь этого определения, как мне кажется, возникла из помещения человека в непринадлежащий ему класс животных. Если бы он был животным, то определение его было бы совершенно верно: двуногое, бесперое, или — двурукое млекопитающее. Но потому-то и выходит оно забавным, что человек не животное.

Следовательно, я убежден, что если классификация сделана верно, то и определение на основании классификации совершенно верно.

«Но так как классификации в науках с развитием их меняются, то меняются и определения» (ib., p. 158).

«Всякое определение есть определение имени и только имени; но в некоторых определениях явно имеют на-

мерение изъяснить одно значение слова, тогда как в других, кроме изъяснения слова, намеренно вводится, что есть и предмет, соответствующий слову». Таковы — а) центавр есть то и то... б) треугольник есть то и то... «Но хотя, говорит Милль далее, всякое определение есть только определение имени, но из этого еще не следует, чтобы определение могло быть произвольно. Определение имени может представлять не только значительную трудность, но может требовать соображений, идущих глубоко в природу вещей, которые обозначены этим именем» (ib., § 7, p. 170).

Но можно ли сказать после этого, что всякое определение есть только определение *имени* и ничего кроме имени (*мое*: не лучше ли слово *название*?).. Тогда бы *определения* и *имена* никогда бы не *исправлялись*. Мы же исправляем *название* предмета (имя — name) вследствие вещей. Следовательно, *определение*, вытекающее из названия, есть определение только формальное; но определение, объясняющее название; но имея перед глазами самую вещь,— будет определение материальное.— Мы, говоря одно и то же название, можем *представлять* себе совершенно различные вещи. Только в *алгебре* и *математике* это невозможно именно потому, что *аксиомы* здесь возникают из *свойств организма*, общих всем людям и *повторяющихся одинаково при всяких движениях*, так что нет движения, при котором *аксиомы эти не повторялись бы* — и если бы мы захотели представить им противоречие, то в самом этом представлении мы нашли бы противоречие самим себе.

(*Кар. Мое.*) *Аксиомы геометрии начертаны в законах движения нашего, как и всякого другого тела, и представить противное им невозможно, ибо представление совершается в движениях тела, нервов, слепо по законам геометрии.* Вот откуда и происходит невозможность представить себе противоречие геометрической аксиоме; а не от привычки, как говорит Милль (см. B. II, Ch. V, p. 263), из чего можно заключить, что он предполагает за опытом возможность открыть, что две параллели

пересекутся и т. п., как это он утверждает ниже (см. другой листок).

Что определение не есть только определение названия (name), это показывает сам Милль, говоря и противореча самому себе:

«Было бы большой ошибкой представлять себе трудное и благородное занятие определениями не чем иным, как выяснением принятого значения слова. Это опыты определить скорее не то, *каково есть*, но *каково должно быть* значение слова; что требует, чтобы мы не только вошли в свойство названия, но и в свойства называемой вещи» (ib., § 7, p. 140).

Следовательно, я думаю, что это уже *не одно определение названия*, но столько же и *определение называемого* предмета; не вытаскивание предмета из слова, но надевание слова на предмет, *поверка названия* называемыми предметами.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

130. *Сознание (Фрис). Рассудок. Математический рассудок*

Кроме сознания Фрис признает еще какой-то Gemeinsinn, которое отличает от чувства жизни, называя его истинным. Через него мы имеем математические или чистые созерцания, которые делаются основанием всех наших внешних созерцаний (Fries, Th. I, § 29, S. 101).

«Это математическое созерцание выходит именно из единства чистых форм нашего разума, следовательно, принадлежит одинаково каждому человеку, как бы чувства его ни были различны, и связывает все *чувственные созерцания* (Sinnesanschauungen) в одно, так как оно есть чисто разумная форма нашего познавания» (ib., S. 101).

«Это математическое познавание одно дает твердое отражение всех наших чувственных познаваний и по общности этого математического познавания вещей все люди понимают друг друга» (S. 102).

Все это так; но это не какое-нибудь особенное, шестое или уже седьмое чувство, а *просто сознание*, дей-

ствующее *не при действии нервов*, когда являются чувства вкуса и т. д., а *само* при действии *духовных* воспоминаний или идей, когда яркость действительных впечатлений исчезла, а остались *только идеи* их, сравниваемые сознанием. Оно действительно не *чувствует*, а *сознает отношения* между чувствами и из *этих-то отношений*, следы которых в душе, а не в нервах, *выплетается общее сознание человечества*, и действительно, как всякое *отношение*, оно может быть названо математическим, но не должно разуметь одну *величину*,— в том и ошибка психологов и математиков.

«Математическое созерцание есть единственное общее чувство нашего внешнего познавания» (ib., S. 105).

Таким образом отличает Фрис *«чистое созерцание»* от *«чувственного созерцания»*. Последнее показывает только единичное, а второе *общее* (ib., S. 106).

М. Верно; но это *только сознание* в приложении уже не к *материалам отношений*, а к самим отношениям, выведенным из этих материалов. От этого оно и чистое, и математическое; но едва ли только математическое; хотя, конечно, для познания внешнего мира математичность есть общий закон;— что не доведено еще до возможности быть выраженным в математической форме, то еще не *дозрело*, значит. Представляя себе весь мир *движением*, мы можем надеяться постигнуть только законы этих движений, а законы движений — всегда *математика*; вот почему это основной предмет для всех постижений внешнего мира: для внутреннего же что? *Психология*.

«Все крепкое, необходимое и определенное познание людей о внешнем мире, говорит Фрис, есть познание движимых и движущих тел» (ib., S. 108), проще — исчисление движений.

Кант дает вопрос: «Видим ли мы цвета только чувственно, или усваиваем их с помощью сравнивающего разума?» (ib., S. 121). Конечно, последнее.— Но и Фрис справедлив ли, когда говорит, что мы можем сравнивать уже только чувство, когда оно есть. След., его мы сначала чувствуем, а потом сравниваем.

Нет, а по-моему душа ощущает *только сравнение*: — два впечатления нарушают ее равновесие и отношение этого равновесия она чувствует; она не чувствует ни a, ни b; но разницу между их воздействиями на душу.

Сознательное ощущение без сравнения невозможно; а *боль*? но это не ощущение вовсе, а внутреннее чувство неудовольствия; оно же делает сознательным ощущение, только когда я сравниваю его с безболезненным или приятным состоянием, или с другими болезненными же.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

131. *Рассудок. Математические понятия.* (*Отличие человека от животных*). (*Самосознание*)

«Точки, линии, круги и квадраты суть простые копии точек, линий, кругов и квадратов, которые мы узнаем из опытов. Я думаю, что наши *идеи* о точке есть не более, как простая *идея* о видимом *минимуме* (minimum visible), малейшей части поверхности, какая только может быть видима. Линия, как ее определяют геометры, вовсе немыслима (inconceivable). Мы имеем способность, составляющую основание всего контроля, который мы можем иметь над нашими душевными процессами,— способность, когда представление представляется нашим чувствам, или концепция нашему уму,— присматриваться, быть внимательными (of attending) только к одной части этой концепции или представления вместо целого. Но мы не можем *понять* (conceive) линии без ширины; мы не можем сделать *душевной картины* такой линии; все линии, которые мы имеем в нашей душе, суть линии, имеющие ширину» (Mill's Logic, B. II, Ch. V, p. 255).

Этими словами *Милль* сказал все: действительно, мы не можем *представить себе линии без ширины*, но мы не можем также представить ее себе и *без цвета*; а если мы можем, отбросив ширину и цвет, думать только об одной *длине* и из этого создать *геометрическую* линию непредставляемую, то этим мы обязаны своей *способности самонаблюдения*, которая позволяет нам

окончить *процесс* отвлечения, не оконченный у животных. Это окончание выражается в душе *непредставляемой идеей*, а наружу выходит словом — *формой непредставляемой идеи*: *слово символ непредставляемой идеи.*

Но *непредставляемая идея* для Милля невозможна и вот почему он пускается довольно неудачно в *объяснение геометрических* аксимом *гипотезами*... чего? для чего?

«Ни в природе, ни в душе человека не существует предмета, точно соответствующего геометрическим определениям, хотя и нельзя предположить, чтобы геометрия занималась несуществующим; потому и остается только думать, что геометрия занимается такими линиями, углами и фигурами, которые действительно существуют; и на геометрические определения должно смотреть как на первые *обобщения*, относящиеся к этим естественным предметам» (ib., p. 256).

Но каких же *обобщений*? *чего*? Сколько ни обобщай палки, выйдут палки, а не геометрические линии.— Здесь, следовательно, не *обобщение*, а *отвлечение*: *мышление*, а не *представление*. Да не только в геометрии, да и везде — *мышление* занимается *непредставляемыми идеями*.

Отсюда у Милля уже странный вывод: «Равенство всех радиусов круга, говорит он, есть истина для всех кругов точно так же, как и для каждого; но это не есть точная истина в отношении данного круга (of any one); это только приблизительная истина (*мое*: но к чему приблизительная?); такая приблизительная (si nearly), что не будет никакой ошибки в практике, если мы представим ее себе точной истиной» (ib., p. 256).

Но к чему *приблизительную?* — в том-то и сила. Не вернее ли вывести так, что человек, чертя круги сам и считая их за верные, заметил практически равенство радиусов и потом уже только сознал неточность своих чертежей. Но как линия?

«Ошибочно было бы предполагать, что если мы можем исключительно направить наше внимание на отдельные свойства предмета, то мы уже понимаем его,

или имеем идею о предмете, лишенном других его свойств» (ib., p. 257).

Т. е. Милль не хочет этого допустить,— это дело другое.— Но ведь это психологический факт. Мы не только направляем наше внимание на одну сторону предмета, но, отвлекая эту сторону, делаем ее одну предметом изучения, предметом науки.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

в) Идеи как предмет веры

132. (VI, 5). *Вера движет науку*

Вот основание науки:

«Каковы бы ни были видоизменения бесконечных явлений, которые мы можем представить себе на земле, становясь мысленно во все космические условия, которые может породить наше воображение, мы всегда обязаны признать, что все будет происходить по законам физики, химии и физиологии (почему же и не математики?), которые без нашего ведома существуют от вечности, и что во всем, что произойдет, ничего не будет создано, ни силы, ни материи: что будет только происходить появление различных отношений и вследствие этого создание новых существ и новых явлений» (Кл. Бернар, стр. 110).

Из каких опытов нашей *быстротекущей жизни*,— произведенных в том неизмеримо малом уголке мира, который только доступен нашим глазам и нашим сильнейшим микроскопам,— могли мы выяснить такую громадную уверенность, обнимающую и вечность и беспредельность? Неужели не ясно, что это простой голос разума, говорящий нам о своей ограниченности? Что это звуки его непримиримой антиномии? Что нам выражают эти слова? Пока только то, что мы не можем себе представить создание из ничего; что мы не можем себе представить явления без причины; что для пополнения этой пропасти нашего ума — наука представляет вечную материю и вечную силу, а религия вечного бога с вечными силами. *Мы не можем себе представить*

других физических, химических и физиологических законов, кроме тех, которые можем себе представить,— вот какой банальной фразой разрешается вся эта пышная тирада.

«Препятствия, задерживающие власть физиолога, заключаются не в самой природе явлений жизни, но только в их сложности» (Кл. Б., стр. 111).—Но это могло бы быть сказано физиологом тогда только, когда бы он уже преодолел эти препятствия!— *Опять вера*!

Ограниченность нашего разума мы принимаем за закон природы.

133. *Сомнение и вера (уверенность)*

Мы не можем согласиться с теми, которые утверждают, что сомнение полагает начало науке. Сомнению необходимо должна предшествовать уверенность, которая одна только могла вызвать первый наш опыт и вызывает последующие, снова возбуждая наши силы после каждой неудачи и каждого обмана. Эта мысль вытекает не только из логической необходимости, но подтверждается и фактами. Создание религиозных убеждений везде предшествовало началу науки, и часто сама наука начиналась разрушением этих убеждений, недействительность которых открывалась опытами, сопровождавшимися чувством обмана. (Само собой разумеется, что мы говорим здесь о языческих религиях). Но и впоследствии не сомнение, а уверенность ведет науку вперед; сомнение же только прокладывает ей дорогу. Сколько раз убеждался человек, что есть тысячи явлений, причин которых он не знает, и, тысячи раз обманутый в своих ожиданиях найти истинную причину, снова принимается ее отыскивать: так могуча уверенность человека в том, что все имеет свою причину,— уверенность, которой противоречит опыт, не обнаруживший причин множества явлений («Пед. Антр.», ч. I, гл. 47, § 1). Сколько раз рушились попытки человека свести все явления душевного и физического мира к одному источнику! Но после каждой неудачной попытки он принимается вновь отыскивать то, чему противоре-

чит опыт его неудачных попыток, но в чем он уверен. Вот почему мы говорим еще раз, что уверенность ведет науку вперед, а сомнение только прокладывает ей тропу. Понять настоящее отношение между уверенностью и сомнением — одна из важнейших философских задач; а провести это отношение в воспитании — одна из труднейших главнейших обязанностей воспитателя. Если слепая уверенность не привела человека ни к чему хорошему ни в науке, ни в жизни, то и всезрящее сомнен е может только парализовать всякую деятельность человека. Оба эти чувства хороши только одно при другом...

Сомнение, вызванное опытами и опытами же разрушенное, превращает сильную врожденную уверенность в уверенность разумную, в *известность*, т. е. уверенность, основанную на опыте и знании, а не на врожденном свойстве души...

Без уверенности человек *ни чего* не может сделать: не может даже двинуться с места. Чем более уверенности в человеке, что он сделает то или другое дело, тем более вероятия, что он его сделает. Но с другой стороны, та же самая уверенность ведет человека ко всякого рода ошибкам. Трудная и важная задача воспитания заключается в том, чтобы воспитать сомнения в человеке, не поколебав в нем уверенности; но возможным решением этой задачи мы займемся в своем месте (т. IX, стр. 288, 294).

134. *Надежда как выражение уверенности*

Обыкновенно говорят, что надежда борется со страхом; но в этом выражении есть большая ошибка. Надежда по большей части борется с надеждою же, т. е. уверенность, что ожидаемое событие сбудется, с неуверенностью, точно так же, как уверенность в том, что дурное ожидание сбудется, может бороться с приятной неуверенностью, что авось оно не сбудется. Надежда, равно как и вообще всякое ожидание, может сопровождаться различной степенью *уверенности*. Таким образом при анализе психического явления, называемого

надеждою, мы встречаемся в первый раз с особенным, неразлагаемым психическим явлением, которое называют *уверенностью*, или просто *верою*. Этот новый психический элемент принадлежит только человеку, а потому и будет нами исследован только в третьей части нашей антропологии (т. IX, стр. 265—266).

135. *Наука и вера в причинность*

Дарвин ясно понимает, что слово *случай*, как это он сам выразил, есть только особая условная форма для выражения нашего неведения причины. Но тогда не должен ли был сказать Дарвин, что главный двигатель этого великого процесса совершенствования нам неизвестен? Явление без причины есть вещь, чуждая науке, которая вся строится на вере в причинность (т. IX, стр. 371—372).

136. (VI, 3). *Вера. Сомнение. Скептицизм. Необходимость веры*

«Возможно ли быть скептиком чистосердечно и по системе? Я этого не понимаю. Или подобные философы не существуют или это самые несчастные из людей. Сомнение в том, что нам нужно знать, слишком тяжелое состояние для человеческой души, и человек решается лучше ошибаться, чем ничему не верить» (Emile, p. 297).

Эйлер разделяет истины на три рода: «истины чувств, истины ума и истины веры» (Eiler, т. II, LXVII, p. 297).

«Следует сомневаться, но не следует быть скептиком. Скептик, который ни во что не верит, находится в невозможности построить науку; бесплодие его печального духа зависит в одно и то же время и от недостатков его чувства, и от несовершенства его разума». «Исследователь, сомневаясь в верности своей идеи, не должен никогда сомневаться в самом принципе опытной науки» (Клод Бернар, стр. 68).

Но что это за принцип? Вера в разумность мира и в нашу способность открыть ее... Но ведь это вера в бога и в душу!

«Как скоро дано какое бы то ни было естественное явление, никогда экспериментатор не может допустить, чтобы произошло изменение в обнаружении этого явления без того, чтобы не вошло новых условий в это обнаружение; кроме того, достоверно a priori, что эти изменения определяются строгими математическими отношениями. Опыт показывает нам только форму явлений, но отношение всякого явления к некоторой определенной причине необходимо и независимо от опыта: оно математически принудительно и абсолютно» (ib., стр. 70).

Следовательно, все основывается на вере в *разумность мира* и *в разумность души*.

«Допустить факт без причины, то-есть факт, неопределенный в своих условиях существования, значит не более, не менее, как отрицать науку» (ib., стр. 71).

137. (VI. 4). *Вера в разумность мира. (Броун). Вера в науке*

Не по заключениям рассудка верили мы, что огонь будет и завтра греть, как он греет сегодня (Броун, p. 69 и 70). Всякое рассуждение первоначально основывается на вере и «допущение этой первоначальной веры есть необходимое условие нашего ума» (ib., p. 78).

Всякое рассуждение, говорит Броун, «скептическое или догматическое должно принимать за верное, как свое первое доказательство, допускаемое само собой (intuitively) и независимо от рассудка» (ib., p. 78).

Каждое действие наше основано также на вере (ib., p. 79).

Вера лица в свою тождественность есть основа всякого рассуждения (ib., p. 80).

138. (VI. 11). *Вера, уверенность*

И Милль и Спенсер принимают, что *уверенность в аксиомах* есть следствие очень ранней привычки; но Спенсер, кроме того, признает «немыслимость противоположного последним доказательством всякой уве-

ренности (belief)» (Mill's Logic, Book II, Ch. VII, p. 296). «Кроме этой гарантии истины другой нет» (ib., p. 302).

С последним Милль не соглашается. Он говорит: «под немыслимостью мы разумеем иногда невозможность отделаться от *идеи*, а иногда неспособность отделаться от уверенности» (ib., p. 303). Так прежде *не верили* в *антиподы*, хотя и легко могли себе *представить* людей кверху ногами; а другое — мы и не можем себе представить пределы пространству, это уже немыслимость идеи (ib., p. 304).

Это смешение понимания и представления.

Очень удачно выражение Бокля и совершенно верно: «теоретически католики должны быть большими ханжами, но протестанты превзошли их в этом практически» (Бокль, ч. I, гл. VIII, стр. 415).

Протестантизм держался разрозненностью Германии, как и ее протестантская наука; соединение Германии будет, я думаю, гибелью протестантизма, и прусский король, сделавшись протестантским папой, покончит последний смысл его. Это уже не будет протестация против католицизма, но протестация против здравого смысла, науки и свободы. Выйдя на почву человеческих исследований,— он должен или сломить их, или быть сломлен ими. Прусский верховный совет церкви (Oberkirchrath) знает одного главу — *короля*; а теперь этот совет и этот король становятся в главу протестантизма. В Англии глава — король, но, к счастью, сам-то глава — очень слаб.

Церковь должна быть прибежищем для чувств и верований человека, а не становиться на широкой дороге его мирских дел; пусть человек бежит к ней от мирского шума, но ей самой выходить на светский рынок не приходится. Не объявляя претензии на подчинение разума, пусть она обращается только к сердцу человека, да и то не лезет к нему в глаза, а открывает ему дверь свою, когда он в нее стучится.

Так церковь не только просуществует долго, а по нашей вере до скончания века. Как конституционный король, она должна сохранить себе одно право прощать

и миловать, предоставляя суд небесный богу, а суд земной людям. Кроме того, ей еще остается утешать и подавать надежду перед мрачным зевом могилы. Христос на земле только прощал. Церковь занимает его место на земле, не на небе. В таком положении в обществе церковь не будет возбуждать ненависти, а только любовь: неверующие не будут кидаться на нее. Пусть это будет место отдыха для сердца, убежище для наших стремлений, которых не удовлетворит мир, а таких желаний найдется много. Пусть не допускает в себя рынка и не позволяет прятаться под сенью дома божия покупающим и продающим: это ее право, как право каждого хозяина; но пусть и сама не идет на рынок, где покупают и продают, а, следовательно, давят друг друга за горло; или пусть не удивляется, что ей надают толчков и прольют на землю ту чашу, которая ей вручена Христом, а ее саму будут продавать и покупать как товар: таковы уже обычаи светского рынка.

И не думайте, чтобы церковь в таком положении имела менее влияния на людей, чем теперь; много есть струн в сердце человека, которые привлекут к ней.

В таком положении она не будет нуждаться в *жандармах* и не привлечет к себе той ненависти и презрения, которые по справедливости принадлежат жандармам. Пусть прогонит от себя этих защитников, если хочет, чтобы [всякий справедливый и добрый] человек защищал ее. Если бы ей пришлось погибнуть, — чего никогда не случится, — то пусть лучше погибнет, чем сама станет в ряды детей погибели. Погибнув так, она воскреснет, как Христос; но, погибнув смертью детей погибели, смертью сломленной силы, — она погибнет безвозвратно.

139. *Предмет и явление. Сила, причина и следствие. Гипотеза и теория. Вера в причину. Вера во всеобщность закона*

См. об этом у Броуна, р. 30.
Также стр. 37, т. е. Lectures, t. VII.

Гипотеза и теория. Lectures, t. VIII, p. 44.
Вера в причину, p. 52 и 53.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

140. *Материализм. Ошибки логические. (Вера)*

Показав, как несправедливо Ньютон считает закон притяжения без посредника *нелепым* и что это только *факт необъяснимый*, но он так же необъясним, как и тот, что материя имеет влияние на материю через прикосновение (см. листок об этом), Милль говорит (Mill's Logic, Book V, Ch. III, p. 314—315):

«Странно, если после такого предостережения (ошибки Ньютона) кто-нибудь будет основываться на очевидности a priori таких предложений, каковы: «материя не может думать; пространство бесконечно; ничто не может быть сделано из ничего». Верны или не верны такие предположения, здесь не место об этом толковать; если бы даже эти вопросы могли быть решенными человеческими способностями. Но эти доктрины так же не самоочевидные истины, как и то старое правило, что вещь не может действовать там, где ее нет, чему, без сомнения, теперь не верит ни одно воспитанное лицо в Европе». «Материя не может думать;— почему? потому что мы не можем представить мысли, присущей какому бы то ни было расположению материальных частиц».

Нет, не потому; а потому, что по «Логике» того же Милля, чтобы высказать предложение — «материя может или не может думать», надобно сначала определить слова «материя» и «душа», а определив, мы увидим, что единственное понятие, которое мы можем сделать о материи, это то, что она есть *отрицание сознания*, так что не *сознание*, а мысль или душа результат сознания: тогда другими словами выйдет: «то, что не имеет сознания, имеет сознание», а это будет не мысль, а *слова*. Может быть, материя и думает, но тогда это не та материя, о которой мы думаем.

«Пространство бесконечно, потому что мы не знаем части пространства, которая не имела бы за собой дру-

гой части, мы не *можем понять* абсолютного окончания»

Это верно; но верен здесь психический факт, что мы не можем *представить себе* бесконечность пространства и не можем *понять* конечного.

«Ex nihilo fit nihil, ибо, не зная ни одного физического продукта без предшествующего ему физического материала, мы *не можем*, или думаем, что не можем, вообразить творение из ничего».

Это уже совершенная дичь и противоречит самому Миллю, который выражает твердую уверенность в *причинности*, а ведь это то же, что *вера в причину*.

«Но все эти вещи, оканчивает мысль К. Бернар, так же мыслимы сами в себе, как и притяжение без посредствующей среды, которое Ньютон считал слишком большой нелепостью для всякого лица, могущего мыслить» (ib., стр. 315).

Да и немыслимо, если мыслимость не заучение слов и привычка употреблять их, хотя бы в них заключалось противоречие. (Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

141. *Закон противоречия. (Вера)*

Милль выписывает из письма Ньютона к Бентлею: «Что притяжение должно быть присущим, прирожденным и существенным материи, так что одно тело может действовать на другое через пустое пространство, через посредство чего-нибудь другого,... есть для меня такая громадная *нелепость*, в которую не впадет ни один человек, который имеет способность мыслить о философских предметах» (Милль, Log., Book V, Ch. III, p. 314).

«Эта выписка должна быть вывешена на стене в кабинете каждого, кто занимается наукой и который искушается признать факт невозможным только потому, что ему он кажется немыслимым».

Верно! Но обоюдоостро: этого факта вы так же не понимаете, как и Ньютон; но привыкли к нему, т. е. привыкли к противоречию, уже волнующемуся в вашем уме и которое давило Ньютона. Вы определяете материю как нечто, занимающее определенное пространство;

вы строите на таком понятии материи все ваши опытные науки и материалистическое миросозерцание; вы не признаете сил отдельными от материи и верите в действие материи вне собственных пределов. Вы можете укорить Ньютона только тем, что он мучится противоречиями, которые в вашем уме лежат спокойно друг подле друга.

«Мы, говорит Милль, находим, что «действие тел без взаимного соприкосновения» не менее удивительно, чем действие тел при взаимном соприкосновении; мы познакомились с обоими фактами и находим их одинаково *необъяснимыми*, хотя одинаково *удобными для верования*. Для Ньютона же один, с которым его воображение было уже знакомо, казался естественным; тогда как другой от противоположной причины казался нелепым» (ib., p. 315).

Значит, *вера* на *основании факта* — вот девиз Милля, как и девиз Спенсера.— Девиз хороший, но только надобно его уже везде проводить.

В факт же мы верим на *основании чувства*, в чувство же верим, потому что не во что больше верить... Это отлично; и под этими фразами скрывается материалистическая проповедь

(Вся выписка зачеркнута карандашом. — *Ред.*)
(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

142. *Индукция. Рассудок (кар.* причина вещей)

«Индукция (или наведение) есть такое действие души, по которому мы заключаем, что то, что мы признаем истинным в частном случае или случаях, должно быть во всех случаях, которые *походят* на первые в известном определенном отношении» (Mill's Logic, B. III. Ch. II, p. 319).

Из этого мы выводим, во-первых, ошибку Милля, что он не положил *сравнения* в основу логики; а во-вторых, что индукция основана, с одной стороны, на сравнении, а с другой стороны, на *вере* в разумность мира, т. е. в *одну причину* всех вещей.

Последнее опровергает Милль, стараясь доказать, что вера в причину взята также *из опыта*, а не предшествует опытам (ib., p. 342).

Он просто объясняет ее «привычкой ожидать, что то, что было найдено верным однажды или несколько раз и никогда не было найдено ложным, будет и снова найдено верным».

Но не сам ли Милль говорит несколько выше: «Ход природы, правда, не однообразен, но бесконечно разнообразен. Некоторые явления появляются в тех же самых комбинациях, в которых мы встретились с ними в первый раз; другие кажутся (почему же только кажутся?) всегда капризными; тогда как иные, которые мы привыкли видеть связанными с известными рядами комбинаций, мы находим неожиданно оторванными от некоторых элементов, с которыми они были связаны, и соединены с другими» (ib., p. 346—347).

Вера в *причину* выходит сначала из *плохой индукции* (бэконовское inductio per enumerationem simplicem, ubi non reperitur instantia contradictoria), в которой берутся только факты подтверждающие, а не противоречащие (ib., p. 347).

Тогда, по-моему, должны быть образованы не одна, а две веры — *одна в причину*, а другая — *в беспричинность*, и вторая с увеличением числа опытов и с постоянным открытием явлений, причина которых неизвестна, должна бы привесть к торжеству веры в беспричинность, а вышло наоборот.

Плохая индукция per enumerationem simplicem исправляется другой такой же индукцией.

«Способ исправления одного обобщения другим, теснейшим, обширнейшим есть действительный тип научной индукции» (ib., Ch. IV, p. 356). «Сильнейшая индукция является пробным камнем для слабейших» (ib., § 3, p. 357). «Сильная индукция становится еще сильнее, когда слабая с ней соединяется» (ib.). «Можно принять за общее правило, что все индукции, как сильные, так и слабые, которые могут быть связаны разумностью (ratiocination), укрепляют одна другую» (ib., p. 358).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

2. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ЧУВСТВО КАК ВОСПРИЯТИЕ ИСТИНЫ В ОБРАЗНОЙ ФОРМЕ

а) Обзор философских мнений об эстетическом и нравственном чувствах

143. (IV, 1). *Эстетическое чувство (Фрис).*

Для эстетического чувства важно сочинение ирландца Гётчесона, который выставил «моральное чувство как принцип морали» (Inquiry into original of our ideas of beauty and virtue. Lond., 1746, by Hutcheson).

Сюда же следует (отнести) Адама Смита (Theory of moral sentiments, by Adam Smith, 1767). Он против Гётчесона защищает учение о *сочувствии*.

Важно также:

Review of the principal questions and difficulties in morals, by Rich. Price, 1758.

144. (V, 3). *Идея права. Идея нравственности и эстетическое чувство (Гербарт, Тренделенбург)*

Недостаток теории Гербарта *математичность*: у него все эстетическое — формально: но это не так в *нравственном*, (где) уже не форма, а содержание прекрасно.

Эту формальность эстетического прекрасно опроверг *Тренделенбург* в отношении *трех* из пяти *основных идей эстетического*, выводимых Гербартом из сочетаний. Эти *пять* идей:

1. *Идея свободы*, когда *воля* и *суждение* сходятся в своем приговоре. Такая *гармония воли* и *суждения* нравится *вкусу* (ib., S. 5).

2. *Идея совершенства*. В отдельных стремлениях нам *нравится* энергия; в *сумме* — многочисленность; в *системе* — взаимное воздействие.

Здесь стремление и воля берутся только в отношении различия их силы (вот откуда и ошибка Бенеке) (S. 6). Чувство совершенства естественно рождается при сравнении.

Вот эту-то *идею* особенно и справедливо критикует Тренделенбург (см. S. 19).

3. Третья идея *доброжелательство* (Wohlwollen). Ее не должно смешивать с *состраданием* и *сорадостью*, которые не возбуждают эстетического чувства, ибо являются только *повторением*. (Но это неправда — созерцание сострадания возбуждает эстетическое чувство). Идея доброжелательства уясняется противоположностью: ибо зависть и злорадство суть отвратительнейшие из всех отношений.

Мое. Но разве *громадное* злорадство не возбуждает эстетического чувства? Торжествующий ад — эстетическое произведение. Но что здесь нам нравится? *Громадность* чувства, а не само чувство. Вот доказательство, что не все эстетическое в одной *форме*, тут форма (громадность) эстетическая, содержание же отвратительно.

«Добро, говорит Гербарт, потому добро, что оно без всякого мотива является добром для чуждой воли (?)».— Это верно.

К этому же *практическому* определению добра пришел *Адам Смит*, призывавший судить о нравственности поступка того, кто не имеет в нем никакого интереса.

Давид Юм также в этом отношении предшествовал Гумбольдту (David Hume, Essays and Treatises. Vol. II, p. 346, Edinb., 1793).

У него также нравственное чувство аналогично со вкусом (Trendelenb., S. 15). «Разум познает истинное и ложное; вкус дает чувство прекрасного и отвратительного, добродетели и порока» (ib., S. 16).

4. Четвертая *идея права*. Спор отвратителен; а право эстетично как предупреждающее спор.— Следовательно, это взаимное согласие спорящих для того, чтобы прекратить спор, и оно же делается правилом для предупреждения спора.

5. Но всего замечательнее, как выводит Гербарт *идею возмездия*.

Поступком можно назвать событие, если в нем воля сходится с делом. Но поступок тогда только поступок, когда им произведено что-нибудь, *чего без него бы не было*. Поступок, как *нарушитель*, не нравится, и величина

поступка определяет величину отвращения. Но когда поступок уже совершен, остается мысль о *возвращении назад*. Положительное, которое не нравится, приводит к мысли равного ему *отрицания*, с которым вместе поступок обратится в ноль (ib., S. 9).

По этому поводу Тренделенбург замечает справедливо, что это значит поставить «vis inertiae принципом морали» (ib., S. 25).

Все эти идеи, по образцу древних, Гербарт переносит в *общество*, которое и является у него громадным человеком. Явления *общества* вызывают эстетическое чувство (ib., S. 10).

145. (V. 4). *Нравственное и эстетическое* (*Гербарта*)

Вот как в коротких словах характеризует Тренделенбург учение Гербарта об эстетическом:

«Элементы, соединяющиеся в эстетическом воззрении, сами по себе безразличны, но гармоническое нравится в их отношениях. Поэтому не должно ничего выводить из содержания стремлений и представлений, и очевидность нравственного выходит единственно из формы созвучия» (Philosophische Abhandlungen, Berlin, 1856, S. 16).

М о е. Кажется, в основе всего эстетического лежит идея *вечного мирового прогресса*: все, что на нее намекает, нравится нам, увлекает нас; — все, что противоречит ей, неприятно поражает нас. Люди, не верящие в эту идею, разочарованные, еще более, чем верующие, высказывают, как нужна она для души.

М о е. Стремление к совершенству врождено, а что такое совершенство,— решает вкус при акте сравнения. Пока нечего сравнивать, до тех пор нет и шага вперед; шаг же назад невозможен. «Отведавый сладкого, говорят Владимиру бояре, отвращается от горького»; но ведь это горькое язычество казалось им сладостью, пока они не узнали христианства.

М о е. Принцип деятельности прогрессивной мы переносим из себя на внешний мир.

По Канту, ничего нет в мире безусловно доброго, кроме доброй воли, а добра та воля, которая имеет *всеобщее* своим мотивом и своим предметом (ib., S. 27).

М о е. С психологической точки зрения — *это инстинкт, влекущий человека к мировой работе.*

По Гербарту, этика должна быть независима от метафизики и психологии и ее принципы должны быть ясны сами по себе, чтобы не ожидать этой ясности из совершенства таких трудных наук, каковы метафизика и психология.

Это верно; то же замечал и Руссо; но ясность для чувства должна сделаться ясностью для мысли, войти в миросозерцание человека.

М о е. Гербарт из *формы* гармонии выводит сущность нравственного; но — не наоборот ли, не вырастает ли гармония из сущности? Язык прекрасного — *гармония,* врожденная и душе и телу, но само прекрасное — бог.

Что философское учение о нравственности находится и до сих пор в самом плохом состоянии, см. у Тренделенбурга (Philos. Abh., S. 36).

146. (IV, 9). *Эстетические чувствования Диттеса*

Эстетические чувствования не развиты в психологии Бенеке, так что он сам указывает на сочинение *Диттеса,* как на отличное развитие его идеи о происхождении и развитии эстетических чувствований (Lehr. der Psychol., § 248, S. 178, примеч.).

Но по нашему мнению, сочинение Диттеса, удостоившееся получить какую-то премию, более чем посредственно (Das Aestethische nach seinem eigenthümlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung. Eine gekrönte Preisschrift von Frid. Dittes, Leipz., 1854).

Диттес остается совершенно верен основной мысли Бенеке и проводит ее далее и в педагогическую практику.

Здесь определеннее высказывается, что эстетические чувства возникают тогда, «когда возбуждение (Reiz) не вполне преодолевает первичную силу (до какой

же степени? Это тем важнее было определить, что за этой степенью начинается пресыщение и страдание. См. выше у меня), но наполняет ее в *превосходнейшей степени* (in ausgezeichneter Fülle); так что возникают поднятия, живые и сильные возбуждения душевного бытия, ощущения наслаждения» (Dittes, S. 6).

Несмотря на всю неопределенность и неясность этого определения чувства наслаждения, все же видна его неосновательность. Что это такое ausgezeichneter Fülle?— *либо полно*, либо *неполно*, или более *чем нужно* для *наполнения* первичной силы, или *менее чем нужно*... Середины здесь не может быть. Почему же здесь *первичная сила* вдруг, вместо того, чтобы быть подавленной слишком сильным возбуждением,— начинает *подыматься*? Где же причина этого поднятия? — не в самом же неравенстве отношений, из которого возникло и страдание (см. выше) и пресыщение. Следовательно, ясно, что причина наслаждения здесь не объяснена, а вопрос о ней запрятан в хитросплетенную немецкую фразу. Причина же его в стремлении.

«Взор и слух *единственные* эстетические чувства» (ib., § 10 и § 25). Это вздор! — эстетических внешних чувств нет: осязание так же источник наслаждения, как и вкус, как взор и т. д.

К этому *опошлению* искусства привело Бенеке и бенекианцев желание вывести все душевные явления из чувственных восприятий.

Но у Диттеса, равно как и у Бенеке, очень хорошо развито, как мало-помалу возникает в душе возможность понимать или, лучше сказать, чувствовать эстетическое. «Как мог бы живописец изобразить Mater dolorosa или ужаснувшегося Лютера и т. д.; поэт — трагическую судьбу героя, тоску заключенного по освобождению; и как мы могли бы понять поэта и художника, если бы у производящих и у созерцающих не было, по крайней мере, аналогичных душевных состояний, пережитых ими» (ib., § 14)?

Слова Гёте «живое чувство состояний и способность его выразить делает поэтов» (ib., § 17, S. 18).

«Художество есть вместе средство и цель, оно не имеет никакого, вне его лежащего интереса» (ib., § 20, S. 20).

Это верно, ибо во всем *полезном* мы видим только средство удовлетворения наших стремлений,— а художественное произведение само удовлетворяет этому стремлению, не потребляя: оно вечно в этом смысле.

То же ложное понятие о художестве встречаем мы и у Диттеса; так, он не может любоваться цветами просто, а только представляя их «милыми детьми отеческого божества и материнской земли» и тому подобные глупости (ib., § 21, S. 21.)

И при этом он говорит, что таким образом мы понимаем «*внутреннюю жизнь природы*»; но разве эти бредни составляют внутреннюю жизнь природы?

Диттес, следуя *раз предвзятой* мысли, говорит «о постепенном усовершенствовании искусства в истории» (ib., § 28). Но едва ли это так,— мы не превзошли греков в искусстве.

Я думаю, что естественные науки оказывают большую услугу поэзии, сбрасывая шелуху сентиментальности, делая невозможной и забавной поэзию, как ее понимают Бенеке и Диттес.

б) Понятие прекрасного в его соотношении с идеями истины и добра

147. (IV, 2). *Эстетические чувства*

«Всегда замечают разницу между *прекрасным* и *полезным* и между искусством и ремеслом» (Bain, Emotion, p. 247).

Мое. Не потому, чтобы полезное не могло быть прекрасным; но потому, что прекрасное выдается в чистоте своей только в тех предметах, польза которых в том только и состоит, что они прекрасны.— Всякая вещь может иметь много польз: польза статуи в ее красоте. Так уничтожается пустой спор между полезным и прекрасным. Статуя полезна для того, для кого она прекрасна; для кого же она не прекрасна,— для того бесполезна.

Человек, который говорит, например, что творения Шекспира не стоят ничего, говорит совершенную правду, ибо он не понимает их: вот и все; персик для волка, цыпленок для слона — тоже ничего не стоят; цена вещей в нас самих, а не вне нас.

«Слух и зрение нужны для эстетического влияния на душу» (ib., р. 218).— Это вздор: и осязание, и обоняние, и вкус — тоже.

«Это факт, что люди находят удовольствие в созерцании богатства, силы, славы, сильных чувств, в которых принимают участие» (ib., р. 219).

Вот над этим-то фактом и следовало подумать, тогда бы Бэн не написал об искусстве столько пошлостей.

«Разыскание признака, общего всему художественному, совершенно не удалось, потому что искали одной причины. Мы же признаем теперь доктрину множества причин. Так, движение может быть производимо множеством разнообразных двигателей — силой животных, ветра, воды, пара, электричества и т. д.» (ib., р. 250).

А теперь-то вот и нашли, что двигатель все один, только в разных платьях.

Вообще Бэн, как и всякий другой материалист, приходит в большое замешательство (перед) эстетическим принципом, и потому для него выгоднее, чем искать одну причину, признать их множество, удобнее увильнуть от категорического ответа.

Стюарт говорит, что попытка определить, что такое «красота», доказала только невозможность этого определения (ib., р. 251, примеч.).

Стюарт же говорит, что первую идею красоты дала краска (цветà). Вот почему и поэты, желая что-нибудь нарисовать воображению, берут свои эпитеты преимущественно из красок.

Но разве тут удален вопрос: почему нам одни сочетания цветов нравятся более других?

Замечательная уловка!

«Действительные наслаждения теплом или прохладой суть удовольствия чувственные, но произведение

этого эффекта на душу зрителя сочетанием красок, света и тени считается уже артистическим» (ib., p. 255).

Но разве холод снега кому-нибудь приятен? А хорошая картина глубокой зимы доставляет наслаждение? Кому приятны страдания людей, а картины их производят наслаждение и у доброго человека.— Здесь, следовательно, красота истины: я не любуюсь безотрадным болотом, но любуюсь картиной такого болота, любуюсь красотой истины воспроизведения, любуюсь силой кисти художника.

Другую причину Бэн находит в возбуждении *любви*— нежностью, гладкостью предмета (т. е. в возбуждении похоти); так, нежный цветок и т. п. ...А дуб; а знаменитый *торс* в Ватикане, лишенный рук и ног, не возбуждающий ни сострадания, ни любви,— почему признан первым произведением художества в мире?

Красота потому и неуловима, что она может примешиваться ко всему, даже к тому, что мы ненавидим. Также женщина ненавидит красоту другой, но потому и ненавидит, что сознает.

148. (IV, 14). *Чувство красоты*

Старинный французский писатель, La Chambre, говорит, что красота лишает человека разума и «величайший человек, чувствуя ее действие, не знает ее причины» (Броун, p. 350).

Броун весьма удачно называет чувство красоты «всего живее чувствуемым и всего менее понимаемым».

Мое. Напрасно, кажется, относить чувство красоты к чувствованиям (Emotion). Это есть *особое внешнее* чувство, специально человеческое. Чувство удовольствия, сопровождающее чувство красоты, следует отделить от самого ощущения красоты.

Красота не вне человека, а внутри его: «одна душа есть живой источник красоты» (ib., p. 353).

Броун сравнивает ее с чувством *цвета* предметов, ибо мы сами их расцвечаем. Это односторонне: причина цвета предмета лежит и в *природе* и в *душе* точно так же,

как и причина всех *ощущений*, а следовательно, и ощущения красоты.

Вообще, когда придется писать о чувстве красоты, то следует вновь перечесть эти главы у Броуна (см. Lectures: LIV, стр. 352 и след. за тем).

149. (IV, 15). *Эстетическое чувство. Музыка*

«Музыка, говорит Бенеке, возникает без посредства понятий, из внутреннего движения сердца (Gemüthes) и потому непосредственнейшим образом привязана к элементарным ощущениям, элементарным движениям сердца» (Erzieh. und Unter., T. I., § 23, S. 124).

150. (IV, 16). *Ощущение слуха. Музыкальный слух. Эстетическое чувство*

Броун очень метко замечает, что у многих людей при очень чутком слухе нет музыкального уха (Бр., р. 129).

Не выходит ли из этого, что чувство музыкальной красоты условливается уже физическим устройством слухового органа?

151. *Эстетические душевные движения*

Бэн решительно видит и здесь только постройку из собранного материала. Но, кажется, и сам чувствует, что одного собранного материала, как бы он богат ни был, еще недостаточно. «Артист должен удовлетворить господствующему чувству своего творения — мелодии, гармонии, пафосу, юмору». Но Бэн, кажется, забывает, что это самое чувство не что-нибудь внешнее, а выходит из самого же художника (Бэн, ч. I, р. 621—622). «Он удовлетворяет потребности публики». Так! Но кем же создаются сами художественные потребности общества, как не артистами? «Составлять комбинации, производящие глубокий и могущественный эффект на душу человека, не легко; но секрет состоит в собранном обилии (материалов) артистического ума». Но разве не сам

артист собирал эти материалы? И разве не от этого зависит их обилие, их качество, их род, их оттенок, свой у каждого самостоятельного художника? Разве не им не только собраны материалы, но и создана идея, по которой он их строит? Бэновский и миллевский взгляд на артистов сильно противоречит тому факту, что художники так редки, так разнообразны, так своеобразны; той врожденности таланта, в которой можно, пожалуй, сомневаться, но которую надобно опровергнуть, ибо этот факт слишком кидается в глаза.

Бэн однакоже не согласился с нашей *натуральной* школой и не признает, что *природа* главный его руководитель и *истина* окончательная его цель. Это принадлежность ученого. Для артиста же руководителем должно быть *чувство*, а целью эстетическое наслаждение. «Искусство потому и искусство, что оно не природа» (р. 623). Странное изречение для натуралиста! Что же такое может быть *вне природы*?— Отвергнув внутреннюю природу в человеке, человеку только принадлежащую, реалисты не знают, что делать с искусством, и наши уже последовательнее выбрасывают его совсем. И вот у Бэна пошлое понятие, что «искусство украшает природу» (ib., р. 623), но откуда же оно берет принцип для этих украшений? Но тут же далее говорит, что поэт «экзальтирует реальность в область идеальности» (ib., р. 623). Не наоборот ли? Не делает ли поэт идеальное реальным?

Эстетика и *мораль* — камни преткновения для реалистов. Отказаться от них они не могут по своему человеческому чувству и вывести их не могут из своих реальных принципов.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л.л. 19—20).

152. (IV, 7—8). *Эстетическое чувство. Бенеке и мое*

Бенековское объяснение чувств эстетических очень неудовлетворительно.

Они начинаются из чувств удовольствия; но само чувство удовольствия начинается тогда, когда *возбуж-*

дения более, чем нужно для наполнения первичной силы. (См. Raue, § 52, p. 128 и выше § 24).

Но не показано отделение от страданий, как мы уже видели, которые тоже начинаются, когда возбуждения более.

«К этому началу при *прекрасном* и *возвышенном* присоединяется еще подкладка, возникающая из *глубокого*, уже приобретенного содержания души». (См. Raue, § 52, S. 128).

«Чувства возвышенного и прекрасного называются *эстетическими* чувствами. Они нарождаются сначала внешними впечатлениями, которые производятся на нас предметами при их восприятии. Но до собственно эстетических они возвышаются посредством того, что мы в эти предметы влагаем *стремления* (Stimmungen), соответствующие впечатлениям, сделанным на нас вещами; так что мы представляем себе розу, например, одушевленной любовью, фиалку — скромностью; тюльпан — гордостью; скалу — мужеством и постоянством и таким образом *одухотворяем чувственное*. Без этой подкладки эти чувствования остались бы только телесными чувствованиями (Lehrb. der Psycholog., § 246 и примеч.).

Из этого уже видно, какое узкое, сентиментально-немецкое представление о прекрасном и возвышенном имел Бенеке. Немец не может любоваться розой без того, чтобы не мечтать о любви; и фиалка потеряет для него свою прелесть, если он не назовет ее *скромной*! Но какую же *подкладку* делаем мы небесному своду, что он так кажется нам красивым?

Но почему фиалка скромна, а роза любовна? Вот римские женщины, говорят, ненавидели запах розы? На это Бенеке не отвечает, но отвечает его популяризатор Raue: das veiss ich nicht; но однакоже я убежден, что крапива не породит во мне идеи скромности (Raue, § 53, S. 131).

В конце Raue так резюмирует свое объяснение эстетических чувств:

«Эстетические чувства возникают из соединения внешних впечатлений с настроениями (Stimmungen), уже в нас лежащими. Они возникают оттого, что мы не останавливаемся на чувственном впечатлении предметов, но проникаем в их внутреннюю жизнь, считая их внутреннее подобным нашему внутреннему и таким образом одухотворяя чувственное» (Raue, § 53, S. 134).

Ложь такого понимания красоты так очевидна, что едва ли нужно ее доказывать; но в этом взгляде и своя доля правды: прекрасное и возвышенное в природе находится именно в области высших духовных стремлений человека, и мы находим природу возвышенной и прекрасной, поскольку в ней удовлетворяются, или кажется нам, что удовлетворяются, эти стремления.— Море, небо, звезды... говорят нам *о бесконечности, о бесконечной мудрости, бесконечном могуществе, вечности* или громадных периодах времени в сравнении с недолгой жизнью человека,— и тем удовлетворяют *высшему духовному* стремлению человека и постольку кажутся нам возвышенными. Как телесный голод делает хлеб пищей, так духовный голод делает природу возвышенной.

Но что заставляет человека любоваться могуществом? силой? мудростью? Даже тогда, когда они грозят ему? Это уже *врожденное* свойство души человеческой; печать той мастерской, из которой эта душа вышла; если эта печать легла на кусок материи, то на печати начертано слово бог!

Однакоже, если *возвышенное* всегда *прекрасно*, то не все *прекрасное* возвышенно, и тогда прекрасное только *красиво*. Отчего же зависит эта *красивость* предмета? Конечно, *причина* ее внутри человека? Но отчего нам нравятся одни сочетания цветов и не нравятся другие и т. д.? *Это неизвестно*: может быть, причина этого лежит в наших нервах, в гармоничности их движений при единстве впечатлений и в дисгармонии.

Причины *красивости* сочетания цветов и линий и *причины* приятности *сочетания звуков* точно так же неиз-

вестны, как и причины приятности вкусов и запахов, ощущений тепла и т. д. Бенеке и его последователи говорят, что проводниками эстетических ощущений являются по преимуществу *слух* и *зрение*, но это справедливо только в том отношении, что вообще впечатления зрения и слуха гораздо обширнее, разнообразнее и прочнее всех остальных взятых вместе; но *впечатления обоняния*, например, так же могут принимать участие, как и зрение, в изображении наших эстетических стремлений; благовоние запаха и сладкие вкусы нередко служат для этого. Это объясняется тем, что вообще человеческое сознание усваивает все только через *сравнение*; так мы говорим о *сладких звуках*, о *гармонии линий*, о *благоухании* поэзии и т. п., т. е. соединяем два впечатления двух разнородных чувств и тем сильнее уясняем себе каждое и запечатлеваем в себе: ибо понять значит *сравнить*.

Но гармонические звуки, краски, линии, сладкие вкусы и благовония, вообще все, что нравится нашим телесным чувствам, в самых разнообразнейших сочетаниях, только *одежда*, в которую мы облекаем истинно *эстетическое* содержание; облекаем *его* во все, что нам *кажется* лучшим, как украшаем божий храм всем, что дает лучшего наша земля и что нам наиболее нравится— в драгоценный камень, золото, мрамор, хотя это такая же земля, как и все остальное.

Впрочем одежда эта не есть случайность, а необходимая принадлежность всякого художественного произведения: ибо назначение его действовать возможно полнее на всего человека, действовать полнее именно на его чувство, по возможности менее утомляя его ум. Истина, как бы возвышенна она ни была, не произведет того полного впечатления, которое мы называем художественным, если мы должны добираться до нее *математическими выкладками* и выкапывать ее из пыли архивов: дайте ей такую форму, чтобы она без труда лилась в нас, теша разом наш слух и взор, напоминала нам приятные благоухания и любимые вкусы, тогда она произведет на нас то впечатление, которое мы называем

художественно эстетическим: *это истина, дающая себя чувствовать*.

Истина без художественной формы не *художество*; но и *художество*, в середине которого нет истины, пищи, удовлетворяющей духовному голоду человека, — не *художество*, а только телесное наслаждение сладостью звуков, гармонией цветов, напоминаниями благоуханий и приятных вкусов. Так *совершенно* пасть искусство не может, разве только превратившись в возбуждение чувственности, в соблазнительные картинки. Все же в нем будет *относительная* правда, *верная рисовка*, то, за чем гналась наша *натуральная школа*,— и в этих картинках влечет нас *истина* изображения, даже безобразия и нравится *могущество* кисти или пера, т. е. другими словами, *могущество* человека, которым мы наслаждаемся по врожденному нам стремлению к могуществу.

Мы наслаждаемся даже могуществом *Тамерлана*, до тех пор, пока не поймем *преимущество нравственной* силы перед *физической* и не увидим в Тамерлане *помехи* для возникновения и развития этой нравственной силы, за историческими судьбами которой мы следим с большим участием. Следовательно, *стремление к совершенству есть основание всех эстетических и нравственных чувствований, как стремление к жизни или деятельности есть основание всех душевных чувствований*.

153. (IV, 13). *Искусственное и естественное*

Во всем своем «Эмиле» Руссо вооружается против *искусственного* и защищает *естественность*; естественность у него оправдание, искусственность обвинение; но он нигде не задает себе вопроса, чем отличается искусственное от естественного: естественно ли, например, людоедство или искусственно?

Дело в том, что это деление вовсе не основательно: все, что *есть*,— *естественно*, уже потому, что оно *есть*.

154. (IV, 5). *Эстетическое чувство*

Науку тоже противополагают отчасти красоте, но это несправедливо. Если бы наука своими результатами могла действовать так же открыто и легко, как произведения художества, то она и была бы художеством.— Астрономия, ботаника, история, математика, если содержание их вполне соответствует форме, художественны в высшей степени; но чтобы наслаждаться этими художествами,— нужно много приготовлений, много посредствующих мыслей, и чувство убивается; пусть результаты астрономии сделаются доступны одному взгляду человека, и это будет высокая поэма.

Законы гармонии в музыке уже условлены (The Emotion, by Bain, p. 259).— Но это еще не красота; это только условие ее, это язык, которым может высказаться красота, но она может и не высказываться им, и очень безобразная вещь может быть построена по всем законам музыкальной гармонии. Как гармония звуков, так и гармония цветов (ib., p. 263) еще не красота, а язык красоты —средство для легкой и разнообразной деятельности глаза; как гармония для удобной деятельности слуха — это дорога к красоте, которой не обладает наука, дорога которой утомляет и охлаждает порыв души. Симметрия — красота (ib., p. 269)— опять вздор. «Дерево с листьями, выросшими в одну сторону, в высшей степени не симметрично» (ib., p. 269).— Но разве оно не может быть прекрасно? Экой вздор!

Правда, симметрия тоже облегчает путь к ощущению идеи, но это не необходимое условие.

Основания красоты различны, но везде она истинна: даже истинное изображение лжи и безобразия. Гармония частей — тоже сила; целесообразность всех частей — тоже сила.

Кажется, что красоту можно определить так: *сила истины в такой форме, что она делается доступна чувству без посредства рассудка.*

Пространство и время мы измеряем мускульным чувством (ib., p. p. 274 и 275),— это правда; но не мускулы

измеряют нам бесконечность и вечность, сущность которых и состоит в неизмеримости...

Геология и история — указывают вечность, перевороты и т. д. (ib., p. 275). Какой вздор! Гораздо прежде истории и геологии человек заподозрил в вечности даже горы, появившиеся в свете прежде, чем существовал человек.

Вообще мы видим у Бэна плохую, неудавшуюся попытку показать, как люди дошли до *возвышенного,* но существенный вопрос совсем не в том, а в том: *что влекло людей к возвышенному?*

Переходя к красоте человеческого лица, Бэн говорит: «я совершенно отчаиваюсь найти какое-нибудь мерило, кроме личного предпочтения, основанного на сравнении образчиков, какие кто привык видеть» (ib., p. 280).

Это отчасти правда: художественное чувство человека ловит черты красоты везде, где их видит; но только художник соединяет их: он угадывает ту тонкую линию, к которой стремится природа в индивидах, и которую она то переступает, то не доходит: резец художника проводит эту линию. Так и геометр из опытов узнал треугольники, но геометрического треугольника нет в природе: это создание геометра. Так точно из созерцания человеческих лиц, может, вообще очень некрасивых, создается идеал человеческой европейской красоты; красота негра, китайца будет другая, но и эта красота трогает сердце.

155. (IV, 3). *Эстетическое чувство*

Значение всякой *красоты* одно и то же: истина в такой форме, что сила истины прямо действует на чувство. Это чувствительное, фактическое доказательство божественности души человеческой, и вот почему материализм так тяжело сталкивается с художеством и так злобно, хотя бессильно, хочет объяснить его своими средствами.

Художество —лучшее доказательство, что душа наша не только может понимать истину, но может прямо чувствовать ее. Попробуйте объяснить толпе истину, вы-

раженную Аполлоном Бельведерским. Годы долгой науки — и то приведут к ней только немногих, и то не вполне,— но художник подымает свою статую и чувство той же истины шевелится и растет в каждой груди.

Аполлон Бельведерский — это языческое светлое христово воскресенье,— победа сына неба над сыном преисподней, жизни над смертью, света над тьмой, разума над предрассудками, истины над ложью, победа уже без усилий, легкая, блистающая, кроткая, радостная,— победа неизбежная, необходимая и свободная...

Я не знаю ни одной картины, ни одной статуи, которая бы представляла идею христианского торжества, а достоинством обладала Аполлона Бельведерского. Но правда, что победа Христа обширнее, глубже, выразить ее труднее. Тут победа куплена не силой и ловкостью руки, но силой язв и страданий, силой сверхчеловеческого смирения — смирения до божества *.

Истину, чувство которой возбуждается в нас произведением художества, мы понимаем не в форме рассудочных предложений, а потому не можем ее и выразить в таких предложениях, а выражаем бессмысленным восклицанием... Долго боремся мы с этим чувством и нам редко, после долгих усилий и долгих опытов жизни, удается его выразить все.

Вид распятого Христа — уже с одной художественной стороны действует победоносно. «*Смирился до смерти, смерти же крестныя*»,— тут смирению пределов уже нет; оно разорвало все пределы и стало божественным творчеством. Чтобы *так* смириться — нужно смирение, создавшее мир.

Гордость, довольство — вы еще видите на челе Аполлона: это победитель, но не творец. Гордость, самодовольство, любование своим делом, из каких бы источников они ни исходили,— слабости; смирение же бесконечное есть сила бесконечная, есть божественное творчество. Гордость, самонаслаждение, любование своим

* На кресте и в глазах людей человечество стало божеством — не для мысли, но для сердца.

целом — разделение мысли, слабость ее; смирение безграничное — есть безграничное сосредоточение духа, из которого вылетают всемогущие слова — «да будет свет и бысть»; крылатая стрела Аполлона убивает, крылатое слово безграничного смирения — творит.

Мысль эта так высока, что еще не нашлось художника, который бы воплотил ее в форме статуи или картины,— она воплощена покуда в евангельские рассказы. Нет статуи и нет картины, которая бы воплотила чувство, разливающееся по Руси в день светлого воскресения, когда из края в край ее гремит одно слово — «Христос воскрес, яко всесилен!»

156. (IV, 4). *Эстетическое чувство*

Вид великого художественного произведения смущает искренного материалиста-скептика — он бы хотел отвергнуть его, но оно говорит его сердцу.

Эстетическое чувство уже не органическое и не сердечное, а духовное — это чувство истины.

Гармонический подбор звуков, красок, линий, стоп и рифм — только язык искусства, которому можно выучиться; но само искусство — в силе истины.

Где только мы без объяснений, без длинных силлогизмов наслаждаемся силой истины, хотя бы в малейшей степени, там мы уже наслаждаемся искусством.

Как органическое чувство имеет влияние на подбор мыслей, так и духовное чувство, пробужденное в нас и поддерживаемое, работает без устали в области ума, заставляя его искать выражений в форме мысли для чувства, льющегося из духа.

Если бы чувство истины не было врождено человеку, то он бы никогда не создал произведений, значение которых и сам до сих пор не может выразить в словах. Не из опыта возникли они, когда человек до сих пор не может перевести их на язык опыта.

Цельная натура не может быть художественной и иметь материалистические убеждения: если же такая разладица есть еще в человеке, то, значит,он не видал вовсе или мало видел произведений художества. Пусть

он поедет в Италию, где взглянут на него со всех сторон художественные останки двух тысячелетий, изорванные, изломанные, загрязненные останки, где и весь материал-то грубый кусок камня и изъеденное червями полотно,— и *дух человеческий* выглянет на него тысячами глаз из этих тряпок и разбитых камней.— Если же тут он не покается, то, значит, в груди его засело самолюбие немецкого теоретика, который, как паук в паутину, запутался в свою собственную хитросплетенную теорию.

157. (IV, 6). *Эстетическое чувство*

Оно̀ только приподнимает человека. Кошка разорвет колибри, не полюбовавшись на ее перышки. У человека же чувство красоты проявляется в самом диком состоянии. Герберт Спенсер, которого, конечно, уже никто не заподозрит в идеализме, говорит (в своем педагогическом сочинении), что дикари прежде заботятся о красивом и потом уже о полезном: татуируют свое тело прежде, чем прикрыть его от зноя или холода (отыскать стр.). Так врождено человеку стремление к красоте.

Красота характера состоит в его уступчивости, мягкости, говорит Бэн (р. 282). Какой вздор! А разве мы не любуемся характерами железными, твердыми? Цезарь, Катон, Ликург, Регул — разве не красота!!

Что поражает нас в Аполлоне Бельведерском? Та же идея, которую проводит наука. Торжество истины, света, образования, гуманности, силы нравственной, силы ума, красоты, наконец,— над ложью, предрассудками, чудищами суеверия, порождениями тьмы, над силой физической, материальной, безобразием и т. д.

Но в науке к этой мысли, глубокой, как море, светлой и радостной, как солнце, мы доходили долгим путем рассудка, а здесь одним взглядом, одним порывом вызываемого чувства. Вот разница между наукой и художеством.

«Сердцем веруется в правду»—вот девиз художества!

На этом и истинная художественность христианства: человек неверующий, но <не> предубежденный, прочитав

в первый раз евангелие и дойдя до минуты смерти Христа,не верит в эту смерть, не верит в такую громадную несправедливость.

Если Христос мог умереть навсегда, то как же земля может не распасться на части и солнце может светить? Если такое безумие допущено, то как же может быть что-нибудь умного в мире, как могут звезды не сталкиваться на пути своем, и все не превратится в хаос? Художественная сторона религии говорит сердцу.

158. (V, 1). *Идея нравственности и эстетическое чувство. Гербарт. Из Тренделенбурга*

Вот как Тренделенбург (Philosoph. Abhandl. der Akad., zu Berlin, 1856, § 4) излагает нравственное учение Гербарта:

«Нравственное учение Гербарта отличается тем от всех других систем, что он нравственные элементы подчиняет эстетическим и по его теории практическая философия составляет часть эстетики». (Тренделенбург ссылается на Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, а также и на Praktische Philosophie, VIII, S. 6, S. 10). [А у меня этих книг Гербарта нет].

Но разве в этом может быть какое-нибудь сомнение, что *нравственное* прекрасно? т. е. что оно производит на нас эстетическое впечатление? А если это так, то для психолога нравственное непременно будет отрасль эстетических чувств.

«Прекрасное и отвратительное вообще и в особенности похвальное и постыдное имеют *природную очевидность* (ursprüngliche Evidenz), в силу которой они для нас ясны без того, чтобы их нужно было изучать и доказывать. Тогда как *приятное* (angenehm) проявляется во мгновенных чувствах, из которых ничего нельзя сделать далее (?), прекрасное, рассматриваемое пристальнее, дает пищу для мысли и оставляет нечто постоянное, имеющее бесспорное достоинство; нравственное же выделяется из области прекрасного, как нечто такое, которое не только обладает чем-то, обладающим

ценностью, но что само определяет безусловное достоинство самого лица».

«Каждое прекрасное создание природы или искусства возвышает нас над обыденным и прерывает обычное течение психологического механизма. Если это и бывает вначале через возбуждение аффектов, то потом зритель, одумавшись, видит, что прекрасное или отвратительное ему только как зрителю ничего не обещает и ничем не угрожает; и тогда он чувствует себя освобожденным от первоначального возбуждения».

«Таким образом, в практической философии Гербарт ставит мыслителя простым зрителем».

«Практической философии остается только описывать то или другое проявление воли, чтобы вызвать у зрителя невольное одобрение или невольное порицание, и из него вышел *приговор*».

Мое. До сих пор мы почти во всем соглашаемся с Гербартом, ибо это ничто больше, как прекрасное описание проявления в нас эстетических чувств, совершающихся одинаково и в философе и в дикаре. Но отделение *приятного* от *эстетического* у него неясно: приятно, по-нашему, только то, приятность чего условливается потребностью, выходящей из телесных стремлений, и приятно именно в минуту *его потребления*. Эстетическое же *не потребляется* и не удовлетворяет потребностям жизни. Эстетическое удовлетворяет, *не потребляясь*, и, следовательно, удовлетворяет не потребностям тела, которое удовлетворяется не иначе, как *потребляя*.

Но можно ли всякую *деятельность*, удовлетворяющую душевной потребности деятельности, назвать эстетической? Конечно, для человека это будет *эстетическое*. Мы во 2-ой части «Антропологии» говорили только о *форме деятельности*; человеческое же содержание этой деятельности будет — *эстетическое*. Для пчелы — это приготовление сотов; для гусеницы — размножение и т. д... Это *инстинкт* в животном, в человеке — это эстетическое чувство. Все *полезно* для души, только принося пользу телу и давая душе возможность телесной

жизни; а эстетическое *полезно* для души само по себе, непосредственно, без посредства тела.

Но не полезно ли для души то, что, не будучи эстетическим, дает *работу душе*? — Нет, это только *обман*: что не нужно ни для тела, ни для души, то *только забава*,— обман души, времяпрепровождение, убийство времени: дух хочет жить, и убивать время — безумие.

159. (V. 2). *Идея нравственности и эстетическое чувство* (*Гербарт. Взято из Тренделенбурга*)

Все, что имеет *непосредственный* интерес для души, есть эстетическое. Вот почему даже злоба, месть имеют в себе эстетический элемент; но в них эстетична только форма, и мильтонов демон эстетическое создание. — Все это область эстетического, и здесь нет вещей *безразличных*: они или дурны или хороши, тогда как предметы материальной потребности ни дурны, ни хороши, они только годны или негодны; ибо это *средство* для души, но не *цель*.

Прекрасное же само по себе не грозит нам бедой, не подкупает нас пользой: оно стоит вне, и мы стремимся к нему, сами не зная почему, потому что это свойство души, потому что ей свойственно стремиться к прекрасному.

Работать только для того, чтобы работать,— нельзя, а можно — или для того, чтобы удовлетворять потребностям тела, или потребностям души; потребность же души — одно прекрасное. Само стремление поддержать жизнь материальную имеет в себе прекрасное, ибо оно имеет цель — жизнь души.

Стеснение эстетической области художественностью имеет даже дурное практическое влияние: оно лишает художество почвы, а во-вторых, не позволяет видеть, что в каждой, самой узкой и скромной жизни есть эстетический элемент.

Мое. Прекрасное не имеет личного интереса для человека; это есть объектирование человека, родство человеческой души с силой творчества природы.

Мое. Но как выделить нравственное из области эстетического? Мне кажется, что можно выделить так, что нравственное в прекрасном все то, в чем не форма только, а само содержание прекрасно; что и в самой отвратительной форме будет прекрасно, — таково распятие: здесь содержание сделало и отвратительную форму *художественной* — и доказало миру, что творческая сила в нравственном.

Менее удалось Гербарту примирить явления эстетического чувства с своей психологической системой: Тренделенбург не заметил, что все ошибки возникли именно из этого усилия примирить то, что непримиримо.

Так как *все содержание* души по Гербарту есть не что иное, как собрание представлений, взаимно гнетущих и усиливающих друг друга, то и художественное он выводит из той же борьбы. Вот эта теория.

Решителем всего является *вкус*. Но вкус этот не принадлежит душе, как и ничто ей не принадлежит, а все выходит из представлений, составляющих ее содержание. Нравящееся нам или не нравящееся нам непременно сложно, имеет части. Части эти сами по себе не возбуждают ни удовольствия, ни неудовольствия, безразличны для вкуса; но при соединении их, и именно в силу этого соединения рождается чувство прекрасного или отвратительного. Таким образом эстетическое объективно, но, входя в душу человека, как бы само себя чувствует. «Таким образом материальное безразлично; но форма вызывает эстетический приговор» (ib., S. 5).

Но вопрос — почему это форма? Что выше: форма или материя? При нынешнем состоянии науки остается материя; но уже и в естественных науках начинает проглядывать мысль, что самое разнообразие материи зависит от формы сложения атомов, от формы их движения. Разложить материю в форму — значило бы предупреждать *факты* науки, и потому *мечтать*; но значение *формы* уже достаточно ясно нам, чтобы дать ей первое место и верить, что мир нравственный стоит, по крайней мере, в уровень с материальным и что если не существо-

вание материального мира, то его разнообразие и развитие зависят от эстетического — т. е. от формы. Говорят, форма изменчива, но сама материя не меняется ли с переменой формы? Что мы знаем о материи вне изменчивости форм?

160. (V, 5). *Нравственное и эстетическое чувство есть инстинкт человечества*

«Наблюдая, как и в естественных науках, без всяких претензий объяснить *явление*, а с целью только *описать* его с точностью и *определить* его место между другими явлениями, мы заметили:

1) повсеместное проявление в людях эстетического чувства, как мы его описали,— наслаждения или отвращения без мотивов полезного для жизни. Татуирующий себя дикарь уже высказывает эстетическое чувство; выделывающий идола — тоже; пристающий по душевному порыву к слабому против сильного, поющий песни..., — уже ясно проявляют эстетические чувства и стремления.

2) Что же это такое? *влечение*, причины которого мы не знаем; т. е. то же самое, что в животных мы называем *инстинктом*. (Но прежде этого надобно определить эстетическое, как у меня и сделано).

3) Как родился этот *инстинкт*, от чего он зависит,— мы положительно не знаем; но существование его в самих себе чувствуем, хотя не знаем ни его причины, ни raison d'être.

4) Существующая, следовательно, инстинктивность эстетических стремлений в человеке есть психологический факт, не подлежащий сомнению. Изучая проявление этого стремления в нас самих и в его произведениях: одеждах, постройках, произведениях музыки, поэзии, искусстве вообще, в обычаях, законодательствах, поэзии, мифологиях, отчасти науке в ее эстетической стороне, мы находим большое разнообразие, даже противоречие, но во всем этом разнообразии замечаем *нечто сходное*,— вот его-то и надобно выразить.

5) Образ действия этого стремления одинаков с действием сознания, которое его необходимо сопровождает; это путь *сравнения.*

Всякий шаг эстетического чувства происходит только через сравнение, повторяется уже оно и без сравнения. Представляются сознанию два явления; сознание их сравнивает и различает; телесные стремления определили их относительное значение для моей жизни. Но когда все это успокоилось, т. е. оба предмета ясно стоят перед глазами, не возбуждая во мне никаких телесных стремлений, и вообще никаких личных, тогда *вкус* говорит: *это лучше, это хуже.*

Есть ли между людьми единство в этом решении? Очень мало; до того мало, что составилась пословица: «о вкусах не спорят».

Однакоже попробуем представить для сравнения следующие факты.

А отнял у Б имение, хотя у А было и без того много, а Б чуть жил. А отнял у Б часть имения, потому что у А было менее, чем у Б. Б ненавидел А, и А отнял у него имение. Б сделал А много добра, и А отнял у него имение. А был одолжен Б и отдал ему часть своего имения. А не имел никаких отношений к Б, но, видя его бедность, дал ему часть имения. А сделал добро для Б в расчете на его услуги. А, не рассчитывая на услуги, сделал добро для Б; но ждал от него, по крайней мере, благодарности. А не рассчитывал на благодарность Б, но сознавал, что не всякий бы сделал то, что он, и гордился этим. А сознавал, что гордиться нехорошо, и не гордился этим делом, но в душе сознавал, как он хорош, что подавляет даже внутреннюю гордость. А делал доброе дело, даже не думая, что это доброе дело,— но потому, что добрая деятельность сделалась пищей его души.

Мы уверены, что нет *в мире двух человек,* которые, определяя относительное достоинство этих поступков, разошлись бы между собой, как нет двух, которые не согласились бы, что $2 \times 2 = 4$, что самая короткая линия между двумя точками прямая. Но там *очевид-*

ность, установившая тождество мнений, дается глазами, а здесь чем?

Но из этого не выходит, что *нравственный кодекс* у всех одинаков; за недостатком сравнения он может остановиться на первых ступенях; для христианина это уже невозможно: ибо на последней ступени стоит образ Христа во всем величии полного самопожертвования!

Но есть ли такое единство в других формах эстетического — в истине, художестве? — Верно есть; по крайней мере, сделав *шаг* вперед, человек не делает уже шага назад; следовательно, есть общая дорога человечества.

161. (V, 6). *Эстетическое чувство,— отношение к морали*

Все моральное — эстетическое, но не все эстетическое морально. Моральное к эстетическому относится как вид к роду (Dittes, § 42).

Верно, но не вполне уяснено.

Я бы определил мораль так: все эстетическое в отношениях между людьми. Изящное в поступках человека и есть мораль. Изящное не может быть безнравственно, и нравственное не может быть неизящно. Смердящая рана, полученная в добровольном подвиге, изящна и трогает, как высокое, сердце человека. Гегель и Генш, не находящие изящества в распятии,— просто плохие художники. Почему же образ Прометея, из которого коршун таскает кишки, кажется им изящнее? Это все же чопорная, чистоплотная немецкая поэзия, в сущности же мелочная и грязная. В Италии и грязь — чище немецкой чистоты!

Толкования художественного произведения не должны выгнать из него эстетического (heraus buchschieren), по выражению Шиллера.

«Абстрактный мыслитель (и эстетик) имеет часто холодное сердце, потому что оно разбивает впечатление на части, которые только вместе, как одно целое, трогают душу» (ib., S. 47).

М о е. Художество истолковывает нам природу и жизнь, именно тем, что сосредоточивает впечатление. Поэт своим тонким чутьем находит одни и те же черты во множестве явлений и, сводя вместе эти схваченные им лучи, вызывает ими данное впечатление и в сердце далеко не таком чутком, как его собственное. Мы все видели в жизни черты из «Ревизора», но они терялись в нас и не производили большого впечатления; но поэт, схватив вместе эти черты, заставил дрогнуть самую нечуткую совесть, произвел чувство отвращения там, где могло быть чувство изящества; а потом мы уже вслед за поэтом стали открывать эти черты везде, и каждая черта вызывала целый гоголевский образ, и черта колола нас глубоко,— нам не хотелось в собственных глазах попасть в этот *гоголевский ад*. Писатель этот имел громадное влияние на нравственность русского общества и потомство не должно забыть его, когда будет ставить памятник реформам нашего времени: лицо Гоголя должно быть самым видным лицом на барельефе этого памятника.

«Хотя, говорит Шиллер, эстетическое не есть собственно наслаждение (Lust), но чуткая душа предпочитает его всякому наслаждению» (§ 57). (Надо бы достать эту статью Шиллера.)

Немецкая эстетика!

Первое педагогическое правило немецкой эстетики *чистота* (Dittes, § 69), второе *порядок*, стыдливость (Reinlichkeit, Ordnung, Schamhaftigkeit, § 70). Как все это по-немецки! Но где же более искусства — в вымытой и выбритой Германии,— или в грязной, небритой, нечесаной Италии? Диттес именно доказывает, что *из крупинок* чувства чистоты складывается величественное здание эстетических чувств. Бенеке тоже говорит: «из незаметных кирпичей создается храм» (Dittes приводит слова Бенеке, § 57).— Нет, из кирпичей выстроишь дом, а не храм; из копеек при немецкой бережливости составляются рубли; но из мытья и бритья не выходит еще поэзии и искусства!

3. НРАВСТВЕННОЕ ЧУВСТВО КАК ОСОЗНАНИЕ ПРЕКРАСНОГО В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ

а) К обзору философских мнений о морали

162. (III, 1). *Предисловие (Тренделенбург). Нравственность*

«Глубину и чистоту начал аристотелевской этики свидетельствует то обстоятельство, что не только Томас Аквинский, теолог средних веков, внес их в свои платонические и христианские созерцания, но даже Меланхтон требовал ее изучения в протестантских университетах. В то время в Этике Аристотеля была связь, соединяющая образование народов, университеты Англии и Германии, Италии и Франции.

После Лейбница (который еще держался аристотелевской этики) германская философия пошла своим особенным путем так, как французская — после Картезия, английская — после Бэкона, и философия перешла на национальную дорогу в ущерб своему всемирному призванию». (Philosophische Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaft, zu Berlin, 1856. Herbart's Praktische Philosophie und die Ethik der Alten, von H. Trendelenburg (S. 1).

Это замечание совершенно верно, но у нас часто забывается, и мы думаем, что Вольф, Кант, Гегель, Гербарт, Бенеке — имели всемирное значение. Напротив— очень слабое: они только принимались кое-когда во внимание в Англии и Франции. Нам же оно кажется всеобщим, ибо мы долгое время только в Германии видели центр всемирной науки.

После Вольфа — германская *этика* сделалась *эклектической*, принимая во внимание и изыскания английских моралистов и даже французское учение об эгоизме, пока Кант не внес в путаницу этики философского понятия *всеобщности* и *необходимости*.

Теологическая этика черпала много из Аристотеля и со свойственной ей силой распространяла эти принципы, соединяя в одно народы и исповедания — общими

нравственными началами (ib., S. 3). [О плохом состоянии учения о нравственности см. Тренделенбург, стр. 36].

163. (III, 2). *Этика Аристотеля. Добродетель*

Аристотель делит добродетели на *умственные* (мудрость, благоразумие) и *нравственные* — благородство, скромность и т. д. (Eth., B. I, Cap. 13, § 20).

Умственные добродетели приобретаются учением; нравственные — привычкой. Оттого они и называются этическими от слова (Ethos) *привычка*. B. II, Cap. 1, § 1. [См. также примечание с небольшим изменением в букве].

Следовательно, мы не приобретаем добродетель *от природы*.

Мы имеем от природы только задатки усвоения добродетели (ib., § 3).

«Что мы должны делать, изучив прежде, то мы изучаем, делая» (ib., § 4).

Вот главное положение Аристотеля.

Отсюда уже он выводит, что, «поступая справедливо, мы делаемся справедливыми; поступая умеренно, делаемся умеренными; а поступая храбро — храбрыми» (ib., § 4).

Но это языческое определение добродетели для нас тесно, хотя в нем психологическая сторона верна и соответствует новой психологии.

«Нашими действиями в человеческих жизненных отношениях и относительно наших ближних, делаемся мы одни справедливыми, другие несправедливыми» (ib., § 7).

То-есть, другими словами,— жизнь учит добродетели.

Отсюда и искусство у Аристотеля *привычка* (ib., 6); но если бы это было так, то не было бы усовершенствования в искусстве?

Потом следует учение Аристотеля, что «*добродетель в середине*».

В *искусстве* — только чтобы было сделано; в добродетели — чтоб было сделано много и добровольно (В. II, Cap. 4, § 2 и 3).

Следовательно, *субъективность*. Но зачем она язычнику?

Знание не добродетель нравственная. По этому поводу Аристотель очень хорошо говорит:

«Многие люди, не прибегая к добродетельным поступкам, прибегают к теории их и думают философствованием о добродетели сделаться отличными людьми. Но они в этом случае напоминают больного, который, выслушивая ревностно все советы медика, не поступает ни по одному из них» (ib., Cap. 4, § 6).

Доказательствам, что добродетель — в середине, посвящены у Аристотеля 6 и 7 главы Этики.

Между страхом и дерзостью — мужество (ib., Cap. 6, § 2). Между скупостью и мотовством — благоразумная щедрость (ib., Cap. 6, § 4). Между честью и позором — великодушие (ib., § 7). — Даже в стремлении к истине: умеренность — добродетель, а неумеренность — порок (ib., § 12).

«Справедливость у Аристотеля есть середина между *завистью* и *злорадством*», т. е. собственно не справедливость, а *Немезида* (ib., § 15). Ну, а справедливость — середина чего?

С своей языческой серединой Аристотель окончательно запутался. — Это не *добродетели*, а *достоинства*: и действительно, страсти сами по себе ни достоинства, ни недостатки, а крайности в них — недостатки, середины же — достоинства, но это не добродетели. — По Аристотелю, следовательно, Сократ был порочен, любив истину до смерти.

«Добродетель это такое душевное расположение, которое стоит между двумя крайностями» (ib., Cap. 8, § 1).

Найти середину трудно, а потому и добродетельным быть трудно (ib., Cap. IX, § 2).

Но добродетель разве душевное состояние? Не сам ли он назвал ее действием свободным? И поэтому пускается в изыскания, что такое «действие свободно».

164. (III, 36). *Этика Аристотеля. Честолюбие*

«Люди стремятся к почестям, чтобы усилить собственное убеждение в том, что они достойные люди» (B. I, Cap. V, § 5).

Т. е. это страсть по сравнению.

165. (III, 37). *Идея человека. Его высокое назначение (Броун)*

«Только в человеке, или в существе, способном к сознанию и счастью, подобно человеку, находим мы разрешение чудес творения» (Brown, p. 19).

«Есть только один предмет выше души человеческой — это ее создатель», говорит св. Августин (ib., p. 23).

166. (III, 38). *Чувство доброты. Аристотель*

Аристотель также отделяет чувство *доброты* или *кротости* (Milde) от любви и противополагает это чувство гневу, показывая примерами, что оба эти чувствования начинаются от противоположных причин, и что гнев, проходя, сменяется добротой (Arist. Drei Bücher der Rede = =, übersetzt von Adolf Stahr. B. II, 3. Cap., § 2).

Он находит его и у животных — § 6.

В отношении лиц это чувство проявляется: 1) Мы сердимся на тех, которые ставят нас низко, и, напротив, мы чувствуем доброту к тем, которые ставят нас высоко. 2) Против тех, которые нас *нечаянно* оскорбили; т. е. нечаянность смягчает гнев; ибо здесь не нашли мы нашей низкой оценки. 3) Против тех, которые *сознаются*; ибо несознание показывает, что нас ценят очень низко. (Едва ли всегда так?! Бесстыдное сознание не показывает ли, наоборот, что нас ставят ни во что?). 4) Чувство доброты вызывается *слабостью*, которая сознает, что она слаба. Слабые боятся сильных, а кто нас боится, тот ставит нас высоко. Кто нам угождает и т. д. (См. § 5, 6, 7). *Против того, кого мы боимся*!! Экой вздор.

Далее Аристотель перечисляет *обстоятельства*, при которых у нас возбуждается чувство доброты; напри-

мер: «при счастливой игре, при смехе, на пиру, после веселого и счастливого дня, при успехе, при удовлетворении»,— одним словом, «в таком состоянии, в котором ничто не возбуждает нашего неудовольствия, и когда мы не чувствуем до крайности возрастающего удовольствия и делаем оправдываемые надежды».

Также когда утихает гнев; или когда мы согнали его на ком-либо другом.

Потому Аристотель советует сначала выругать раба, а потом наказать, тогда ему легче прийдется.

Мое и есть: *избыток сил сравнительно со стремлением.*

Мое. *Чувствование избытка сил сравнительно с силой стремлений* — вот причина *чувства доброты.*

167. (III, 40). *Сострадание (Аристотель)*

Аристотель очень длинно определяет *сострадание*, но так же, как *Броун*: сострадаем тому, что может и с нами случиться. Он не знает нервного сострадания (ib., B. II, Cap. VIII, § 2 и 12).

168. (III, 41). *Этика Аристотеля. Стремление ко благу*

«Благо есть то, к чему все стремится»(B. I, Cap. II, § 1).

Но все блага — сходятся к одному.

Этика у Аристотеля — часть политики (ib., Cap. 2, § 9).

Вот чисто языческий взгляд; по-христиански же сама политика должна быть частью этики.

Аристотель даже идеи нравственного и прекрасного выводит из государства (ib., Cap. 3).

Аристотель считает юность, подчиненную страстям, слишком незрелой для науки о государстве (ib., Cap. 3, § 6).

Но и Аристотель ставит добродетель выше ума; ибо наслаждение ею прочнее (ib., Cap. X, § 10).

«Истинно добр и разумен тот, который переносит все случайности жизни с благородной сдержанностью и при всех данных обстоятельствах делает лучшее»

(ib., Cap. X, § 13).— Так же как лучший сапожник тот, кто из данной ему кожи сделает лучшие сапоги.

169. (III, 42). *Этика Аристотеля. Стремление к счастью. Стимулы человеческих действий*

У Аристотеля три стимула действий человека: «прекрасное, полезное и приятное; и три противоположные: отвратительное, вредное и неприятное» (Eth., B. II, Cap. 3, § 7).

А «удовольствие и неудовольствие тот масштаб, которым мы измеряем наши действия» (ib., § 8).

170. (III, 43). *Этика Аристотеля. Стремление к счастью. Цель воспитания*

«Счастье есть цель и образованного, и необразованного» (B. I, Cap. 4, § 2). «Но в чем состоит счастье — в этом взгляды различны» (ib.).

Не только у различных людей взгляды различны, но и у одного и того же человека в различное время (ib., § 3). Больной— в здоровьи, бедный — в богатстве видит счастье.

Счастья три главных:

а) *Наслаждение телесное* — это толпа и сенсуалисты.

б) *Честь* — это практики.

в) *Знание* — это философы (ib., Cap. V).

Но главная цель самое *счастье* или довольство: «ибо довольства желаем мы ради его самого, а не ради чего-нибудь другого» (ib., Cap. VI, § 5).

Мы желаем и телесного наслаждения, и чести, и знаний не для них самих, а для *счастья*, которое они нам дают; счастья же мы ни для чего постороннего не желаем (ib.).

Но чтобы найти общее счастье, надобно найти особенность назначения человека, тогда мы и отыщем общее для человека счастье.

Целью этой не может быть жизнь, ибо жизнь имеют и растения. Не может быть и чувствующая жизнь, ибо ее имеют и животные (ib., Cap. VII, § 12).

Следовательно, «деятельная жизнь по разуму» (ib., § 13).

Цель человеческой жизни есть разумная и добродетельная деятельность (ib., § 15).

А я думаю: просто *вечно расширяющаяся деятельность*.— А разумно то и добродетельно то, что способствует такому вечному расширению деятельности;— это дает жизнь, творить; это жизнь творца вселенной.

Вот верно: «счастье состоит в деятельности, сообразной душе» (ib., Cap. IX, § 7).

Счастлив или блажен, по Аристотелю, тот, «кто всегда действует добродетельно и снабжен внешними благами в достаточной мере, и оба эти условия продолжаются во всю его жизнь» (ib., Cap. X, § 19).

Но грозы будущего — Аристотель отклонить не может, и отсутствие понятия о бессмертии души спутало его этику (ib., Cap. XI).

По-моему же — блаженство состоит в творящей и совершенствующей деятельности — и не имеет другой цели, кроме совершенства. Эта деятельность доступна всякому и во всяком положении, хотя в безграничности она доступна только творцу.

Цель воспитания — очистить путь по этой дороге.— Чтобы каждый в своей сфере мог сделать, что может лучшего, и в этом находил свое высшее счастье или блаженство.

171. (III, 39). *Сострадание и сорадостие. Чувство права (Броун)*

Броун признает в *симпатии* как *сострадание*, так и *сорадостие*, хотя последнее некоторыми не признается и не имеет особого слова для своего выражения. Это Броун объясняет той притворной радостью, которую принято выказывать в обществе, так что истинная улыбка сорадостия и незаметна посреди ложных. Едва ли это так! Этого слова нет и у простого народа: «я радуюсь, на тебя глядя» выражение часто искреннее; а просто не образовалось слово, хотя и образовались выражения (ib., p. 406).

«Есть что-то увлекающее в общей веселости, и она действует на нас так, что мы сами того не примечаем, и если в нас нет причины печали, то для нашего моментального счастья довольно, чтобы мы побыли в обществе счастливого» (ib., p. 407).

Это так; но только пока не установится *сравнение* между нашим положением и положением того, кто счастлив. Так, радость детей почти всегда вызывает улыбку у взрослых, ибо сравнение уже невозможно.

Мы и природе сорадуемся, думает Броун.

«Символы выражения чувств, думает Броун, *наводят* нас на чувства (suggestion), как портрет друга на пробуждение чувства к нему» (ib., p. 418). Это верно. Это ⟨происходит⟩ посредством возбуждения идеи, которая в свою очередь будит чувство; но у младенцев как же, когда они еще не имеют и понятия о форме выражения чувства? Просто отражением нервным,— и тогда и чувство выходит уже из состояния нервов.

Симпатия, говорит Броун, слагается из двух элементов: чувства страдания другого и второго — стремления удалить или облегчить его (ib., p. 409).

Мы сострадаем и тем, кого не любим: так, видя муки казни даже страшного злодея, мы будем сострадать ему.

Броун объясняет это словами теренциевой комедии: homo sum, humani nihil a me alienum puto. Эти слова подхвачены всеми именно потому, что выразили то, «что творец вложил в сердце каждого и что столько же принадлежит нашей душе, как способность памяти или рассудка» (ib., p. 410).

А по моему мнению, на этом *врожденном* чувстве зиждется право.

172. (III, 3). *Нравственность (Броун)*

«Никто, говорит Сенека, не лишен человеческого характера до того, чтобы желать быть порочным для самой порочности»... и далее: «самый порочный человек, если бы мог наслаждаться плодами преступления, не делая преступлений, не захотел бы их делать» (Броун, p. 395).

Броун доказывает, что без существования *нравственного* чувства в человеке *никакие меры* не могли бы спасти общество от самоуничтожения (ib., p. 395).

«Совесть сильнее тысячи виселиц» (ib., p. 397).

173. (III, 4). *Нравственность (Спиноза, Кант)*

Основы нравственности у Спинозы очень просты:

«Нельзя предполагать никакой добродетели, предшествующей самосохранению» (Ethik, IV Part, Propos. 22).

«Усилие существа сохранить себя составляет его сущность, а потому усилие существа, чтобы сохранить себя, есть первое и единственное основание добродетели» (ib.).

Propos. 24. «Действовать по добродетели есть не что иное, как следовать разуму в наших действиях, в нашей жизни, в сохранении нашего существа (что все едино) и во всем этом поступать по правилам собственного интереса».

Propos. 26. «Разум наш стремится только к пониманию и душа, пользующаяся разумом, считает полезным для нее то, что ее ведет к пониманию».

Отсюда Спиноза выводит, что «первое и единственное основание добродетели есть стремление к пониманию и, следовательно, мы усиливаемся понимать вещи не для какой-нибудь цели, но, напротив, душа, поскольку она пользуется разумом, считает для себя благом только то, что служит ей средством понимания».

Сапожник смотрит, что главная цель жизни людей — носить сапоги.

«Понимать — вот абсолютная добродетель души» (ib., Prop. 28. Demonstr.).

Prop. 32. «Насколько люди подчинены страстям, настолько нет между ними общности природы».

Prop. 33. «Люди могут различаться между собой по натуре, насколько они преданы борьбе страстей; и в этом отношении один и тот же человек разнообразен и различается от самого себя».— Отсюда уже ясно само собой выходит, что при подчинении людей страстям ин-

тересы их сталкиваются; а при подчинении *разуму* — никогда; ибо интересы разума у всех одни и те же — *понимать*, и тут столкновение невозможно. Отчего же я хочу достать *себе* средства для понимания и отнимаю их у других? Мне не все равно, понимают ли C, D, E, или понял я сам.

Вот почему для Спинозы (ib., Prop,. 37, Schol. 1): «Истинная добродетель не что иное, как жизнь, управляемая разумом, т. е. *философствование*!

Едва ли не такую же мерку своего мастерства берет и Кант, который требует, чтобы «основание морали было всеобщее, а всеобща только мысль; следовательно, морально то, где чувство и поступок подчинены всеобщему — *мысли*» (Philos. Abh., zu Berlin, S. 33).

Но при таком взгляде уничтожается *личность*, забывается, что мысль вырастает только из *сознания*, а сознание может быть только лично; — какое дело, глупо или умно будет итти мир, исчезнет он или будет существовать, если в нем не будет ни одного существа, одаренного сознанием и чувством? Сам для себя мир не имеет никакой цены.

Вот что говорит Тренделенбург вообще о плохом состоянии моральной философии даже и теперь:

«Für das Studium der philosophischen Ethik steht es noch gegenwärtig nicht anders, als zu der Zeit, da die erneuerten Statuten Universität zu Graifswald die Erklärung der nikomachsche Ethik ausdrücklich vorschrieben, *cum eo opere in tota philosophiae parte vix aliquid praestantius aut absolutius habetur*. Das Urtheil von Jahr. 1545 gilt noch heute (Trend., S. 36).

174. (III, 6). *Нравственность. Ее целость*

«Искусства (как их понимает Милль,— т. е. вся практика) имеют свою особую Philosophia Prima, как и науки — свою особую» (Mill's Log., Boock VI, Ch. XII, § 7). Вот почему:

«Писатели моральной философии всегда чувствовали необходимость не только привести все правила поведения и все одобряющие и порицающие суждения

в *принципы*, но привести их все к *одному* принципу, такому основному правилу или мерилу, с которым бы все другие должны бы быть согласованы и из которого они все могли бы быть выведены. Те же, которые освобождали себя от применения такого общего мерила, делали это только потому, что предполагали нравственное чувство или нравственный инстинкт, который, будучи нам врожден, уведомляет нас, какие из нравственных принципов мы должны соблюдать и в каком порядке один принцип должен быть подчинен другому».

175. (III, 9). *Стремление к добру. Совесть (Броун)*

«Нет ни малейшего сомнения, как бы ни странно было признать это в мире, столь изобилующем пороками,— что единственный предмет желаний, общий для всех, есть желание наслаждаться спокойствием совести» (ib., p. 430). Найдутся люди, презирающие блеск славы и упоение богатства и власти. «Но кто же, составляя планы своей будущей жизни, скажет в душе своей: оставьте меня жить и умереть без воспоминания хотя одного доброго дела» (ib.).

«Преступление существует не потому, что порок вообще презирается; но великая беда в том, что неизвестное продолжение жизни позволяет виновному смотреть вперед на те годы, которые, может быть, никогда не придут, и откладывать всякое лучшее намерение, пока сердце не сделается неспособным сбросить страсть, его поработившую» (ib., p. 430).

«Если бы можно было быть добродетельным, не принося в жертву порока, то все были бы добродетельны» (ib., p. 430).

Если бы можно было украсть или отнять спокойствие совести, «то злодеи прежде всего наложили бы руку на это сокровище» (ib.)

Но, к счастью, — самый могучий тиран не может ни купить его, ни отнять.

При искушении человек забывает сравнить — душевное состояние добродетели и порока (ib., p. 431).

176. (III, 24). *Нравственность*

«В том, что мы делаем, мы сами узнаем, что мы такое» (Schopenhauer. Die beiden Grundprobleme der Ethik, 2. Aufl., S. 60). (Drob. Moral-Statist., S. 82).

177. (III, 17). *К чувству. Развивается ли нравственность. Кетле; Бокль. Добродетель*

Средний человек. Кетле дает ему и критериум для нравственности.

«*Качество* (?) человека делается добродетелью, когда *оно* одинаково удалено от всех крайностей (excès), в которые *оно* (?) может увлечься, и когда *оно* остается в надлежащих границах, за которыми все делается пороком» (De l'homme, t. II, p. 275).

Что могло выйти из такой смутной психологии? Кетле ссылается на Аристотеля (Eth. ad Nicom., II, ch. 2), но сколько помнится, у Аристотеля не то выведено. Но что сказал Аристотель, того не мог бы сказать христианин.

По такому определению добродетели «любовь до смерти, до смерти же крестныя», будет пороком.

Из такой же смутной психологии возникло и то положение Кетле, усвоенное Боклем, что развиваться может только ум человека, а не его нравственность.

«Если границы какой-нибудь добродетели, говорит Кетле, не изменяются в течение времени и у различных народов, то есть очень сильная вероятность думать, что эта добродетель имеет абсолютную цену. Это-то именно мы и замечаем для большей части нравственных качеств.

Они допускают один тип, на который можно, с очень большой вероятностью, смотреть как на тип абсолютный, так что человечество в отношении этих качеств не прогрессивно» (ib., p. 275).

Эту идею, брошенную Кетле, развил вполне Бокль, обнаружив тем и свою плохую психологию, которая кроме того видна на каждом шагу в его известном сочинении.

Добродетель не есть какое-то *качество* без мысли; ибо без мысли нет ни порока, ни добродетели. Так, *любовь* сама по себе не есть ни добродетель, ни порок, гнев тоже, презрение тоже, желание тоже. Но они могут сделаться добродетелью или пороком, смотря по *идее*, которую они наполняют. Следовательно, понятно, что только с развитием *идей* могут развиваться нравственные стремления. Высшей добродетелью для *дикаря* было скальпировать своего врага или даже съесть его, и идти на этот подвиг, подвергая жизнь свою опасности; то же качество в христианстве приняло совершенно другое направление. И если, например, христианство вносит *новую добродетель*, дотоле неведомую, например, *смирение*, то это только следствие *высшего* понятия *о боге* и преимущества содержания над формой, лучшего психологического понятия. *Бог*, гордящийся своими делами, конечно, ниже *бога*, просто делающего. Чем может гордиться *всемогущий*? Перед кем и чем? Гордость есть непременное следствие ограниченности, и безграничное смирение симптом безграничной силы. В *смирении творчество*; если человек не творит, то потому, что он не *смирен*. Вот почему в спасителе виден бог-творец. И человек творит, поскольку он *смирен*. Следовательно, идея сделалась шире и выросла новая добродетель.

Вот почему нельзя сказать, что человечество развивается умственно, а не нравственно, ибо оба эти развития в конце концов — одно. Неужели улучшение материального быта развитие? Даже и не умственное, и дикарь может быть умнее машиниста. Свод всех развитий и применение к личной душе человека — вот и добродетель.

178. (III, 5). *Нравственность. (Кант). (Тренделенбург)*

«Кант сделал форму всеобщего, в которой разум сам себе дает законы, основной мыслью этики, подчиняя субъективные правила пробе всеобщности. Отсюда и

вышел его знаменитый категорический императив: «действуй так, чтобы правила твоей воли могли быть в то же время началами всеобщего законодательства». Поступок субъективен; но он делается разумным, когда его побуждение и содержание делается всеобщим (Philosoph. Abhandl. der Acad., zu Berlin, 1856, Trendelenburg, Herb., S. 2).

Но такое *всеобщее*, по справедливому замечанию Тренделенбурга, есть только *формальное всеобщее*: «это не *начало* нравственности, а только *критериум* ее».

Это замечание Тренделенбурга совершенно справедливо; но начало нравственности *неизвестно нам* и *не может быть известно*; ибо нравственность человеческая состоит только в стремлении к этому неизвестному, но увлекающему ее началу; где оно ни проявляется, в художестве ли, в истине ли, в нравственности ли — оно *влечет человеческую душу* вперед, и вперед.

Стремления движут душу из тела и изнутри ее самой; а *эстетические влечения* влекут душу извне; первые связывают душу с *материей*, а вторые с *формой* создания, и для души форма есть материя, а материя только форма.

179. (III, 7). *Нравственность. Бенеке*

Учение о нравственности Бенеке, изложенное Raue, у меня изложено в книге с выписками. (См. ниже №180.*Ред.*)

То же самое подтверждается и в его Erz. und Unter., T. I, § 47.

Резюмируем это учение:

Отняв у души все врожденное, сделав ее суммой следов ощущений, Бенеке пришел в понятное затруднение с учением о *нравственности*. Действительно, если нравственность каждого человека есть его собственное создание или, лучше сказать, так как Бенеке не признает свободы воли,— результат истории душевных впечатлений, то тогда на чем же основывается ее обязательность для человека, обладающего ею, и ее общая обязательность для всех людей?

Чтобы выйти из этого затруднительного положения и не поставить своей психологической теории в прямое противоречие с требованиями общественной совести, Бенеке заметно изменяет своему принципу неврожденности. Он отвергает, что нравственная норма *врождена* человеку, но соглашается, что она *предопределена* (prädeterminirt) (ib., S. 192).

Здесь мы видим снова весьма дурную манеру — в затруднительных случаях закрывать прореху мысли новым словом, смысл которого еще менее определен, чем (смысл) прежних.

Какого же рода эта *предетерминация*? в чем она выражается?

Это далеко не выяснено у Бенеке. Сколько можно заключить, то *предетерминация* заключается в довольно незначительной разнице между высшими и низшими внешними чувствами: слухом и зрением, с одной стороны, и остальными тремя чувствами, с другой.

«Так, мы требуем от человека, говорит Бенеке, чтобы он восприятия благородных чувств предпочитал ощущениям низших, и основываем это требование на том, что первичные силы высших чувств существенно сильнее, чем первичные силы низших».

Но если они сами по себе сильнее, то требование здесь совершенно лишнее!

Но Бенеке прибавляет: «у каждого безошибочно (fehlerlos) развитого человека» (ib., § 47, S. 193).

Но тогда на чем же основано это понятие *безошибочности*? Почему мы называем *безошибочно* развитою ту душу, которая предпочитает духовные наслаждения — чувственным? Может быть, это и есть именно заразительная болезнь мозга, заставляющая страдать большинство человечества, а жизнь чисто скотская есть совершенно нормальная?

«Мы требуем от каждого, чтобы он отказывался от чувственных удовольствий, грозящих его здоровью»... и опять ссылается на правильно развитых людей.

Но, во-первых, предпочтение духовных ощущений чувственным еще не нравственность: честолюбие, месть,

гордость, славолюбие, без сомнения, более породили порочных действий, чем все роды сластолюбия, взятые вместе.

Во-вторых, ссылаться здесь на *большинство людей* и установлять норму нравственности по большинству— значит сказать, что чувственные удовольствия должно предпочитать духовным; ибо массы предпочитают последнее первому.

И тогда всякий *шаг* вперед в нравственном развитии народа есть шаг безнравственный, ибо противоречит норме большинства.

Но если чувства и следы чувств зрения и слуха прочнее и сильнее, то зачем предписание? Бенеке вывертывается тем, что хотя следы низших чувств слабее (мы не понимаем, почему осязание слабее слуха? Припомните удивительную память осязания у слепых), но, накопляясь мало-помалу, они своей суммой одолеют высшие чувства.

У Браубаха мы видим совершенно противное: у него высшие духовные ощущения слабее чувственных, и более их требуют поддержки. И это верно. Не сам ли Бенеке говорит, что чувственность преобладает в массах и в дикости народов и что все развитие начинается от *чувственного* (ib., S. 196)? Следовательно, решая по большинству, чувственность будет норма, закон, а духовность — исключение, уродство, болезнь.

180. *Бенеке о нравственных чувствах*

№ 138. Но вот Бенеке хочет доказать на основании своей теории, что «для всех людей их первичными силами условливается одинаковая градация добра и зла (Güter und Übel)». *Истинная оценка.*

Любопытно, как он это докажет на основании своей *теории следов!*

(*На полях карандашом*): Бенеке хочет примирить свое ученье с моралью и для этого хочет вывести из своей системы истинную оценку добра и зла (сообразно морали). Это следует, кажется, в III отдел, где буду выводить нрав-

ственность (Lehrbuch der Psychologie, von Benecke, § 48, 67, 71).

Он основывает это на том, что чем сильнее *первичное чувство*, тем крепче оно образует *следы*, но следы, образующиеся в высших чувствах (зрении, слухе и осязании), гораздо прочнее, чем в низших, служат ли эти следы к образованию понятий или оценок (чувств) — (ib., § 58, S. 148). Если представить, что у развитого человека каждый душевный образ во всех шести чувствах состоит из одинакового числа следов, то следует необходимо, что образы высших чувств будут обладать высшей (большей) степенью крепости, чем образы низших. Ибо в низших чувствах вследствие слабости их первичных сил впечатление удерживается очень слабо, так что образ, состоящий, напр., из ста следов, гораздо слабее, чем образ высших чувств, состоящий также из ста следов (ib., S. 143).

«Из этого следует, что также чувства удовольствия или неудовольствия в высших чувствах выступают с гораздо большей силой, чем в низших; если только число следов и там и здесь одинаково» (ib., S. 144).

(*На полях карандашом*): Натянутый вывод морали из бенековской системы.

У каждого здорового человека высшие чувства всегда сильнее уже потому, что они высшие (ib., S. 144). У всех людей также исполняется закон, что одинаковые следы сливаются. Таким образом, факторы, посредством которых возникает образ в душе человека, одни и те же (а разница в устройстве органов чувств?), а одинаковые факторы дают и одинаковые продукты; а потому и чувства у всех людей по своей силе располагаются с одинаковой постепенностью (в одной прогрессии, хотя у разных людей разные силы); в каждом приятные и неприятные образы *высших* чувств будут чувствоваться как сильнейшие сравнительно с образами низших чувств, предполагая, что число индивидов в обоих одинаково (ib., S. 144). «А так как от силы удовольствия или неудовольствия зависит *цена*, которую мы придаем вещи, то следует:

что существует одинаковая постепенность благ (Abstufung Güter) и зол для всех людей, вследствие чего все предметы, которые в высших чувствах пробуждают удовольствие или неудовольствие, должны приниматься за высшее благо или высшее зло; а те, которые дают то же в низших чувствах, должны считаться за низшее благо или зло» (ib., § 58, S. 145).— Вот почему все люди должны одинаково ценить вещи, иметь в отношении к ним одинаковые чувства и, следовательно, поступать так, как поступки выходят из чувств и взглядов на вещи (ib., S. 145).

(*На полях карандашом*): Все то же, это к III отделу.

А не сам ли он говорил недавно, что у всякого свои чувства? Следовательно, это *должно* людьми не выполняется.

«Эту постепенность (Abstufung) мы называем *истинной оценкой*, истинной практической нормой, а она же составляет то, что называют *высшим нравственным* законом» (ib., S. 146).

(М о е). Да где же *существует действительно* эта норма, когда чувство, т. е. оценка у каждого своя? Ведь я чувствую в себе то, что во мне есть, а не то, что могло или должно бы быть, да чего еще нет. Положим, от *множества* следов низшие чувства укоренились у меня глубже, чем высшие, то они и будут для меня выше. В дикой жизни забота о пище и одежде и всякие телесные наслаждения превышают высшие, то и должна бы возникнуть *норма*, совершенно противоположная той, которую хочет вывести Бенеке.

№ 139. (М о е). Кажется, что *удовольствие* именно может служить мерилом нравственности, но только при христианском понятии о вечности; отсюда возникает такое правило: «делай то, что могло бы доставить тебе *вечное* удовольствие, когда у тебя не будет тела и страстей». Не временное наслаждение, а вечное блаженство — вот христианский расчет; а вечное блаженство есть вечная деятельность, вечная жизнь в божестве, вечное добро, бесконечная премудрость, бесконечная истина.

Желая объяснить отношение *ложной* оценки к *истинной* (т. е. голоса страсти к голосу *совести*), Рау говорит, что, напр., понятие желания и настоящее конкретное желание две вещи разные; точно так же и *понятие* оценки от *конкретной действительной* оценки различно; последняя имеет устремляющую силу, а первая нет.

(*На полях карандашом*: к отделу о нравств. чувствах).

(М о е). Но ведь *достоинство* чувствований теория Бенеке меряет *по их силе*: я могу мерять сукно аршином, потому что аршин — мое мерило, но не могу наоборот — аршины мерить сукном. У каждого же человека по теории Бенеке свое мерило, свои чувства, то не могу же я сделать чужое мерило своим; меряя *силой* достоинство чувства, я не могу наоборот — сделать достоинство мерилом. Для объяснения Рау (Бенеке) берет следующий пример: «возьмем, напр., музыкальную скалу — c, d, e, f, g, a, h, c. Только то, что сообразно этой скале, правильно музыкально, но эта скала не дана человеку как готовая, *прирожденная* норма, но возникает для каждого только в тех тонах и с теми тонами, которые он узнает, и никогда ранее; но тогда возникает она с *необходимостью*; ибо слуховые первичные силы (Gehörvermögen) и звуковые возбуждения (Tonreize), которыми условливается их возникновение,— одни и те же для всех духовно-здоровых людей, сильных в слуховом чувстве. Следовательно, это есть естественная норма точно так же, как и нравственная норма» (ib., S. 146).

(*М.*) Во-1-х, заметим, как здесь *круто* приходится теории Бенеке, не признающей ничего *врожденного*. Неужели не ясно, что музыкальная скала врождена человеку, хотя она и проявляется только тогда, когда ее вызывают музыкальные возбуждения. Никто из говоривших о врожденности не разумел ее в других, что будто человек так и запоет правильно, как родится.

Во-2-х, что значит *дух здоровый* и обладающий *сильным* слухом? А если у кого слух дурен, то для него

люди с сильным слухом не указ и он может орать, нарушая музыкальную скалу сколько угодно; но не то в нравственном мире.

В 3-х, если в человеке выработалась ложная *нравственная скала*, то значит, в нем не выработалось настоящей: следовательно, и чужие нравственные скалы ему чужды, должны казаться ему *ложными* скалами; потому что, если он ее и услышал от других, то она в нем *слабее* его собственной, вырабатывавшейся долго и оставившей, следовательно, сильные следы; а сама же теория Бенеке достоинство измеряет силой.

В такие же противоречия заходит теория Бенеке, желая сохранить идею общечеловеческой нравственности! Нет, из материализма нравственности не выведешь, и держащиеся этого учения должны принимать и все вытекающие из него последствия!

Далее: «что такое норма нравственная? Что она не есть что-либо теоретическое, не норма для одного *представления*, *видно само собой*». (М о е). Нет, вовсе не видно: у кого она выработалась, у того она практическая норма, принуждающая его, а у кого ее нет и кто ее слышал только от других, для того она норма теоретическая, чистое представление.

«Можно привести ее в повелительную форму и выразить так: ты должен вещи, как благо и зло, так оценивать и так к ним относиться, как это сообразно с градацией (со скалой — Abstufung) достоинства вещей для всех людей». (*М.*) Если *для всех людей*, то значит, эта нравственная скала *сильна* и для меня, значит, она и меня вынуждает поступить так, а не иначе. В таком случае это *повеление* не имеет смысла, бесполезно. Если же у меня выработалась другая скала в оценке достоинства вещей, то значит основа этого повеления (все люди) = = и не на всех.

№ 141. Бенеке не любит лакомых и резвых детей (удовольствия тела для первых станут выше удовольствий духа, вторые мало способны к духовным интересам учения). А опыт показывает, что дети резвые и лакомки очень способны.

«Посредством большого множества следов могут образы в низших чувствах получать гораздо большую силу, чем образы, возникающие в высших чувствах, хотя по природе последние крепче первых» (Lehrbuch der Psychologie, S. 149). М о е. Но так как у первобытного человека удовольствие пищи и одежды занимает первое место, то и крепость низших чувств должна быть вообще сильнее, а что сильно, то и нравственно,— igitur, ... удовольствие брюха выше удовольствий головы.

№ 142. Верно: «Каждый приобретает на мир более или менее обширный взгляд,— *теоретический*, насколько влияние мира дало ему представлений; *практический*, насколько мир вызвал в нем приятных и неприятных образов» (ib., § 60, S. 150).

И верно и прекрасно выражено, только не полно: кроме того, что дает мир, мы вносим еще в наше миросозерцание нечто свое, что мир нам не дал, а только вызвал в нас своим влиянием.

№ 144. «Безнравственность в обширном и тесном смысле есть превозмогающая сила стремлений и противостремлений в отношении истинной цели вещей» (ib., § 67, S. 152). Так, напр., если я даже вредные телесные удовольствия предпочитаю здоровью, хотя по опыту знаю, что здоровье лучше (этот опыт приходит обыкновенно слишком поздно!). Другой испытал, как приятно помогать бедным, но из привычки к удобствам запирает свой кошелек; третий знает, что хорошие учебные заведения прекрасная и полезная вещь (не для него же!), но когда доходит дело до пожертвований, побеждает скупость и т. д. (ib., S. 149).

М о е. Но если скупость и удовольствие телесное усилились в нем выше удовольствий жертвовать и помогать, то значит, он и прав, ибо, что сильнее, то и нравственнее, а до нормы других какое ему дело, тем более, что большинство на его стороне.

№ 144. «В сознании человека, предпочитающего временное и вредное удовольствие здоровью (*М*. вечному что ли? И что следует еще предпочесть — два года веселой жизни, полной удовольствий, или 30-летнее скучное со-

хранение здоровья — это еще вопрос), пребывают два образа: *один* — нравственной норме соответствующая оценка и *другой* — отклоняющееся от нее желание. Первый образ выходит из внутреннейшей (der innersten Natur) природы человека, из того, к чему эта натура неудержимо стремится, ибо ей нужно безмятежное гармоническое *развитие* (?), а второй образ не соответствует этому направлению, отклоняется от него, только случайно присоединяется к правильному развитию, а собственно не должен бы быть там» (ib., § 62, S. 159).

М. Какое злоупотребление слов! Бенековская теория должна бы совершенно выбросить слово *развитие*, потому что по ней нет в человеке ничего, что могло бы развиваться; и *внутреннейшее* человека есть тоже сплетение следов; внутри же человека нет ничего кроме пустых первичных сил, которые могут наполняться чем угодно и одинаково законно наполняются всякими возбуждениями, каково бы ни было их нравственное значение. «Случайно!» — но в теории Бенеке все случайно. «Правильное развитие», но самое слово «развитие» должно быть в теории Бенеке заменено словами «сплетение», ассоциация следов и т. п. Ни одна материалистическая теория не может говорить о развитии, ибо когда нет души с ее собственным содержанием, то *развиваться* нечему. Этим употреблением слов старая философия материализма весьма часто прикрывает свою наготу.

Кроме того, здесь говорится об оценках и желаниях, как о чем-то различном, когда по этой теории *желания* сами только *высшая* форма оценок, т. е. чувств, и имеют право бороться с чувствами, а если они *сильны*, то и *правее*. Какой подбор противоречий! Неужели это расчет на то, что никто в такую гиль не вчитается?!

№ 145. «*Обязанность* и *совесть* в основании одно и то же. Оба суть *чувства*,— соизмерение между оценками и стремлениями, которые или сопровождают наши поступки, или им предшествуют или за ними следуют. Всякое предшествующее чувство, советует оно или отсоветывает, называется *чувством обязанности*, а всякое последую-

щее — *совестью*; а укоряющая совесть — *раскаянием*» (ib., S. 154).— *Определение недурно.*

«Прирожденной совести нет» (ib., S. 156). *М.* А если нет *прирожденной*, то нет *никакой*, которая была бы для человека обязательна; ибо, что сделано человеком, то может быть им и изменено,— это его дело, его вещь, его собственность.

№ 168. М о е. *Вывод нравственности*. Для евангелия— «люби других как самого себя».— Мы рождаемся с правами; нарушение этих прав другими пробуждает в нас первые явления *нравственного чувства*. Мы негодуем на того, кто нарушает наши права, поступает *безнравственно* в отношении нас; потому образ этого нарушителя является для нас *черным*. Если мы теперь нарушаем *также* права другого, то происходит ассоциация образов: нашего и другого, черного; необходимый вывод, что мы так же черны, а это противно врожденному стремлению человека к *совершенству*.

Вот как появляются первые нравственные чувства: *бог их основа*. И *наоборот*: мы любим другого, когда он с нами поступает хорошо. Устанавливая *образ хорошего* человека, и мы невольно сопоставляем его с своим собственным образом и стремимся быть хорошими, потому что стремимся к совершенству, к богу!

№ 193. Далее следует о *нравственном* чувстве. Очень важно и многое превосходно. Отнесу в III-й отдел §§ 255—285. Отлично о злобе, но и то следует отнести в III-й отдел.

(Ф. 316, № 17, «Материалы к главе о чувствованиях», л.л. 68 об.— 81 об.).

181. (III, 26). *Раскаяние*

Мы видим, что человек глубоко может мучиться раскаянием в таких поступках, в которых он собственно не виноват,— так Эдип (The Emotion, p. 137).

Это уже не раскаяние, а прямое страдание дурно употребленной жизни, выходящее из глубокого сознания, что человек должен быть источником добра, а не зла.

182. (III, 8). *Совесть. Мнение Адама Смита*

(Его Theory of Moral Sentiments). Ад. Смит думает, что если человек представит самому себе, каким покажется его действие беспристрастному свидетелю, знающему все обстоятельства дела, то он получит правильную оценку нравственного качества своего действия (The Emotion, p. 302).

Бэн справедливо замечает, что человек легко здесь сфальшивит в роли зрителя. Это верно: напротив, надобно приложить к самому себе свое действие, и тогда мы легче почувствуем его справедливость и несправедливость.

Строя *совесть* на *пользе*, надобно, конечно, строить ее на пользе большинства, как и делал Бэнтам (The Emotion, p. 303, примеч.). Но тут же совесть наша восстает против принесения меньшинства в жертву большинству.

183. (III, 12—13). *Нравственность. Совесть*

Основание совести у *Бэна* очень похоже на *бенековское*. Он, конечно, отвергает ее прирожденность и выводит ее из идеи *наказания* (The Emotion, p. 286). Не наказание — из совести, а совесть — из наказания.— Шиворот-на-выворот!

Основание морали дают чрезвычайно различное:

«Волю божества, истинный разум, годность вещей (the Fitness of Things), решения гражданской власти, собственный интерес, беспричинные предписания специальной способности, называемой нравственным чувством или совестью, общественную пользу, все это перебрали в основание морали» (ib., p. 287).

Бэн разбирает некоторые из этих оснований.

Первое основание,что мораль произвольно узаконена богом, не выдерживает и теологической критики.

Эта теория, как говорит английский мыслитель Кэдворт, утверждает,что нет само по себе ничего абсолютно и intrinsicaly злого или доброго, справедливого или несправедливого прежде положительного приказа или запрещения божьего. Оккам (Ockham) один из первых

утверждал, что «нет дурного действия, кроме того, которое запрещено богом и которое не могло бы сделаться хорошим по его повелению».

«Но необходимое и неизбежное последствие этого мнения то, что, например, любовь к богу, по натуре своей, не есть что-нибудь ни хорошее, ни дурное, и что это морально хорошо потому только, что повелено богом».

Стюарт, приводя слова Кэдворта (Stewarts, Active Power. Vol. I, p. 247 и 266), прибавил к этому, что если нет вечного морального различия между злом и добром, то тогда нельзя говорить о справедливости и благости божьей.

Приводя это мнение Кэдворта, Дюгальд Стюарт говорит, что после Кэдворта, как, например, Джонсон, Дженнинс (Jennyns) и Палей впадали в ту же ошибку,— как бы «забывая, что все, что они придают к величию и всемогуществу божьему, отнимается у его нравственных атрибутов».

Шефтсбюри говорит: «Кто думает, что есть бог, и верит, что он *справедлив* и *благ*, должен предположить, что независимо существуют справедливость и несправедливость, истина и ложь, право и неправо, и следуя этому вечному и неизменяемому мерилу, он признает божество справедливым, благим и истинным» (ib., The Emotion, p. 288, примечание).

Далее Бэн разбирает основание морали *на собственном интересе.*

Бэн говорит, что одно *самолюбие* не может быть началом морали, что самолюбие человека ограничивается присущими его натуре другими началами, а именно — *любви* (которая по Бэну то же, что похоть — следовательно — телесное наслаждение), безынтересных *симпатий* и безынтересных *антипатий.* (Без антипатий и симпатий не мог вывернуться все же добросовестный британский психолог: а что же это такое, как не интересы души? (Ib., p. 289 и 290).

Основание морали на *нравственном чувстве*, или на *совести*,— утверждает, что «в человеческой душе есть особенная способность, посредством которой в каждом

данном случае мы различаем справедливое от несправедливого» (ib., p. 290).

Представителями этой системы были многие (например, Руссо). В последнее время в английской литературе защитником ее явился *докт. Уэвель* (Whewell, Elements of Morality).

Вот как представляет эту теорию докт. *Уэвель*.

Совесть не есть личное мерило каждого отдельного человека, вроде личного вкуса. Моральное мерило каждого человека потому только и есть мерило морали, что оно предполагается представляющим *высшее мерило*, которое выражается нравственными идеями добра, справедливости, чистоты, мудрости. Как каждый человек имеет свой ум, в силу своего участия в общем разуме человечества, точно так же каждый человек имеет *свою совесть* в силу своего участия в общей совести человечества, которой добро, справедливость, правда, чистота, мудрость признаются высшим законом человеческого существа. Предмет разума определять, что истинно; предмет совести определять, что справедливо. Как каждый разум отдельного человека может заблуждаться и привести его к ложному мнению, так и совесть отдельного человека может заблуждаться и привести его к ложному моральному мерилу. Как ложное мнение не уничтожает существования истины, так и ложное моральное мерило отдельного человека не уничтожает действительности высшего руководства человеческих действий» (ib., p. 291).

Но что же это за мерило, лежащее вне человека? спрашивает Бэн и доказывает, что никакого мерила вне человека не существует; но увлекается слишком далеко; так, он доказывает, что не объективная истина законов математических делает их общими истинами, но однообразие человеческого понимания (ib., p. 293). Но самое это однообразие понимания не лежит ли вне индивидуальности человеческой? Вот вам и истина вне индивидуального человека. «В деле же *вкуса*, говорит Бэн: согласие простирается только до ограниченного числа душ, и тут останавливается» (ib., p. 293). Законов искусства вне

отдельных мнений нет; а также нет и законов морали вне отдельных личных мнений. «Но свойство человеческого ума состоит в том, что чувство известного числа лиц способно сделаться обязательным для остальных людей» (ib., p. 293). Мораль или моральное мерило «есть только символ, побуждающий меньшинство следовать большинству, которое, вместо того, чтобы выставить самого себя, как реальное мерило, привыкает выставлять какой-нибудь чистый и совершенный идеал, существующий вне (aloft), который оно (большинство) приняло для себя и имеет право силой навязывать всякому другому» (ib., p. 294).

Так, в хоре каждый поет сам собою, но составляется общий хор, говорит Бэн (ib., p. 294).— Но если бы всякий пел свое и по-своему, то вышел бы не хор, а крик множества людей. Существование законов гармонии, общих всем, и способность каждого сообразоваться с этими законами и позволяет составить хор. Положим даже, как доказывают материалисты, что законы гармонии зависят от свойства нервной системы; то и тогда все же выходит, что они вне человека, начертаны не человеком по его личному мнению, существуют в младенце прежде, чем младенец узнает их, существовали прежде, чем люди открыли их в себе,—следовательно, начертаны в нервах не человеком.

В том-то и сила хора, что он не *агрегат*, как его называет Бэн,— это пение по одним нотам, а не *агрегат*.

«Точно так же, продолжает Бэн: общая вера, общая уверенность или общее убеждение есть не что иное, как *агрегат* индивидуальных уверенностей; кроме этого не существует никакой абстрактной, общей веры. И если доктор *Уэвель* говорит о *всеобщем разуме*, то он не может под этим ничего подразумевать, как только *сумму* индивидуальных разумов, или разумов некоторых лиц, которых толпа выбрала себе образцами» (ib., p. 295).

Но в том-то и дело, что это *не сумма*, а *произведение*, т. е. одно и то же мнение или верование, взятое данное

число раз, и вопрос, отчего эти мнения тождественны, остается вопросом. Толпа следует избранным ею образцам; но почему она им следует? Потому что они ее увлекают? Но почему увлекают? Причина увлечения не в одном предмете увлечения, а в том, кто увлекается. Одного увлекает драма Шекспира, другому — она кажется дешевле старых сапог; причина не в драме Шекспира, а в том, что господину N значение сапог понятно, а до понимания Шекспира он не дорос.

Однакоже мы не согласны и с мнением докт. Уэвеля, который признает, что частная совесть может ошибаться, как и индивидуальный ум: ни совесть, ни ум — не ошибаются, иначе они не были бы ни умом, ни совестью и их невозможно было бы исправить иначе, как по большинству голосов. И тогда бы Христос, Сократ и Галилей — ошибались, а толпа была бы права.

Совесть точно так же не ошибается, как и ум; они всегда верно судят представляющийся факт; но в представлении факта может быть ошибка. На этом только основании, *одинаковости ума* и *совести* во всех людях, возможно было распространение знаний, торжество мысли Галилея и торжество нравственного учения Христа. Христос обращался к совести *фарисеев*, зная, что она скажет им то же, что ему говорила его совесть; но если математик убеждает в своей истине других, то только в той уверенности, что этой истины другим образом и понять правильно нельзя, что она абсолютно и объективно истинна и что ум человеческий тоже истинен и одинаков у всех.

Кроме того мы не признаем *врожденности* совести в смысле *Уэвеля*. Совесть, как и всякая другая ассоциация идей и чувств, развивается опытом. Врождено человеку только *стремление* к *совершенству*, а идеал совершенства развивается с развитием человека.

Опытное начало совести очень просто и выражено в евангелии: «не делай того другим, чего не хочешь, чтобы другие тебе делали». Это отрицательная форма совести, а вот ее положительная форма: «делай другим то, что хочешь, чтобы тебе делали другие».

Но что же является тут деятелем? — Сознание личности своей, равной всякой другой личности, и стремление к совершенству, не только кажущемуся, но истинному, к совершенству в своих собственных глазах.— Дурное обращение с тобой возбуждает в тебе ненависть и отвращение; то же возбудит и в других твое дурное действие с ними.

Негодность материалистической теории в вопросах искусства и нравственности довела до полных нелепостей такого умного человека, как Бэн.

Так, он доказывает, что истина обращения земли вокруг солнца стала истиной только тогда, когда ее узнали люди (ib., p. 295 и 296). Но тогда эта истина и теперь еще — и истина, и ложь, и более ложь, чем истина. *Большинство* людей и теперь не знает об обращении земли вокруг солнца; следовательно, так как истина, по Бэну, зависит от решения большинства, то обращение земли вокруг солнца есть и теперь более ложь, чем истина? Что за дичь! Вот куда кидается материализм!

«Истина в абстракте, говорит Бэн, не существует точно так же, как не существует и вера в абстракте: и то и другое имеет реальность только в конкрете» (ib., p. 296). Но разве земля обращалась вокруг солнца не конкретно, когда никто об этом не знал, но когда, как и теперь, дни сменялись ночами?

«*Общего* разума нет: каждый уверен, что он общий разум» (ib., p. 297).— Да, но есть факт, основанный на разуме, и этот факт может быть им неизвестен и известен.

«Общая совесть так же не может быть отыскана, как и общий разум» (ib., p. 297, § 10).— Ну, если так же, то может быть отыскана, как отысканы общие математические законы.

В другом сочинении Бэн выражает сжато, но ясно свое мнение о совести. Это и может быть единственным мнением материализма:

«Авторитет или наказание есть начало того состояния души, которое известно под различными именами —

совести, *нравственного чувства*, *чувства долга*. Большая часть каждого общества принимает известные правила поведения, необходимые для общего сохранения или для общего благосостояния. Каждый, кто сам не расположен следовать правилам, предписанным обществом, подвергается тем или другим наказаниям, заменяющим другие мотивы, и наказание это возрастает в жестокости, пока добивается повиновения.

Это-то управление и постоянное возрастание страдания, пока препятствие не было преодолено, бросает в душу дитяти и юноши первые семена чувства долга. Я не знаю ни одного факта, который бы мне доказал первобытность подобного чувства в душевной организации» (The Will, p. 527).

Недурен отсюда и педагогический вывод:

«Если уже порядок раз установился в обществе, т. е. практика повиновения делается обычной для массы общества, то необходимо только прилагать дисциплинирующий процесс к юношам, чтобы приготовить их к тому же самому усвоению общественной нравственности» (ib., p. 528).

Но далее совесть самого Бэна смутилась; история напомнила ему о тех личностях, которые хотели быть нравственнее окружающего их общества, которых это общество гнало и убивало за возвышенную нравственность. Что делать с такими личностями, нравственности которых уже никак нельзя вывести из общества, которое, напротив, ласкало их за безнравственность и гнало за нравственность? Это могло бы действительно привести в затруднение, если бы не было наготове употребительное *слово*, смысл которого тем не менее неизвестен — это *идиосинкразия*; а такие самородные совести суть совести *идиосинкратические* (ib., p. 532). Но слово *идиосинкразия*, приложенное к такой обширной сфере психических явлений, к таким мыслям, которые руководили всей жизнью человека, совершенно однозначительно со словом *мания* и, следовательно, величайшие образчики человеческой природы — *маниаки*... Но что же такое род человеческий, рано или поздно

увлекающийся манией этих маниаков? — Он настолько низок, насколько велики мудрецы, стоящие выше этих заблуждений. Вот и разгадка появления подобных теорий.

«Если индивид расходится в понятии обязанностей, сохраняемых обществом, к которому он принадлежит, или отказывается от исполнения тех, которые на него налагаются, или установляет для самого себя новые обязанности, то можно сказать о нем, что он имеет чисто свою собственную совесть. Уже то обстоятельство, что такие совести очень редки, сильнейшим образом доказывает, как мало врождена нам эта сторона нашей природы. Эта самостоятельность совести развивается обыкновенно чрезмерным ученьем и размышлением, если только не простым чувством возмущения против общественных стеснений» (ib., p. 532).

Но не ясно ли все глубокое падение подобной теории совести? Что за выражение *мало врождена*? Может быть совсем врождена или не врождена. Разве *редкость* явления ⟨избавляет⟩ от необходимости примирить его с теорией? Да, эти явления редки в великих размерах, как и все великое — вовсе не редкость в малых. Но если у этих *маниаков нравственности* совесть могла вырасти не из угроз большинства, а вопреки этим угрозам,— то чем же вы докажете, что те же причины не могли действовать и у других людей помимо угроз или рядом с ними?

Также затрудняется Бэн и все материалисты, что им делать с укорами совести в таких вещах, за которые общество не могло вступиться, например, с укором совести в жестоком обращении с животными?.. Ну это сделано европейцами по наведению; это не новое правило, а изложение старого: не разрушай человеческой жизни, приложенное и к другому существу, которое также чувствует (ib.).— Замечу по этому поводу только одно, что «блажен человек, иже и скоты милует» — и повеление забот о *воле молотящем* — не правило Европы, а пришло из Азии. Остальное же не стоит замечаний.

184. (III, 14). *Совесть. Ее врожденность. Врожденность внутреннего чувства. Внутреннее чувство.* (*В главу вообще о чувстве*)

Руссо вооружается против философов, отвергающих врожденность совести. Он приводит слова *Монтеня* (Montaigne, L. I, Chap. XXII):

«Законы совести, которые мы почитаем данными нам от природы, происходят от привычки: каждый, уважая внутренно мнения и нравы, принятые и одобренные вокруг, не может их нарушить без угрызения совести, ни выполнить без внутреннего одобрения».

Руссо смеется над тем, как подобные философы выкапывают примеры у каких-нибудь путешественни ков и закрывают глаза на примеры всем известные.

«Всякий, говорят, способствует общественному благу из своего интереса. Que'est-ce qu'aller à la mort pour son intérêt? спрашивает Руссо весьма справедливо (Em., p. 325).

«Отвратительна была бы та философия, которую затруднили бы добродетельные поступки и которая не могла бы иначе избавиться от затруднений, как подыскав для объяснения их какие-нибудь низкие мотивы и эгоистические цели, которая была бы вынуждена унизить Сократа и оклеветать Регула» (ib.).

Удачные слова Руссо: —

«Мы чувствуем прежде, чем знаем».

«Акты совести — не суждения, а чувства: все наши идеи приходят нам из внешнего мира, но чувства, которые их оценивают, внутри нас (отлично!), и только посредством этих чувств мы узнаем соответствие или несоответствие между нами и предметами, которых мы ищем или избегаем».

«Наши чувства бесспорно предшествуют нашим идеям» (ib., p. 326). Note!

Он тут доказывает, что между идеей и чувством разница только в порядке восприятия нами: так, если мы сначала воспринимаем предмет, если мы думаем о себе только отвлеченно, то это идея: «напротив, когда

полученное впечатление возбуждает наше первое внимание, и когда мы только отвлеченно (par reflexion) думаем о предмете, то это чувство» (ib., p. 326, № 1).

Эту цитату надо привести там, где говорится о душевном чувстве в отличие от органических. Замечательно, как мысль Руссо похожа на мысль Спинозы и Гербарта и запутана.

«Connaître le bien ce n'est pas l'aimer: l'homme n'en a pas la connaissance innée; mais sitôt que sa raison le lui fait connaître sa conscience le porte à l'aimer; c'est *ce sentiment qui est inné*» (ib., p. 326).

Доказав врожденность совести, Руссо восклицает:

«Grâce au ciel, nous voilà délivrés de tout cet effrayant appareil de philosophie: *nous pouvons être homme* sans être savants; dispensés de consumer notre vie à l'étude de la morale» (ib., 317).

185. (III, 15). *Совесть. Ее врожденность*

«Если бы здесь было место, говорит Руссо, то я показал бы, как из первых движений сердца возникает первый голос совести и как из чувств любви и ненависти рождаются первые понятия добра и зла; я показал бы, что *справедливость* и *доброта* не одни отвлеченные слова, но настоящие чувства души, освещенной разумом, составляющие только правильный прогресс наших первых чувств; что *на одном рассудке, независимо от совести, нельзя построить никакого естественного закона*, и что всякое естественное право — мечта, если оно не основано на естественной потребности человеческого сердца. Но мне не приходится писать здесь трактат метафизики и морали. Другие, может, докажут, то, на что я здесь только указал» (Emile, p. 257).

А внизу, в примечании Руссо говорит, что самое первое правило нравственности: «поступай с другими, как хочешь, чтобы они с тобой поступали» основывается само на совести и чувстве. «На каком же основании я буду поступать, как будто я был другой, и тем более, если я уверен, что никогда не буду в подобном положении? И кто мне поручится, что, поступая так, я

достигну, что и другие будут так же поступать со мной? Люди дурные получают выгоду из честности добрых и от своей собственной несправедливости, и для дурного человека очень хорошо, чтобы все были справедливы, кроме него. *Но когда сила экспансивной души отождествляет меня с подобным мне человеком, и когда я, так сказать, чувствую себя в нем, то уже для того, чтобы не страдать самому, я хочу, чтобы он не страдал; я интересуюсь им из любви к самому себе* и основание нравственного правила лежит в самой природе, которая внушает мне желание моего благосостояния во всяком месте, где бы я ни чувствовал себя существующим. Отсюда я заключаю, что несправедливо утверждать, что предписание нравственного закона основано на одном разуме. Любовь к людям, выходящая из любви к самому себе, есть основание человеческой справедливости» (ib., Note).

Руссо опять противоречит себе, обвиняя выше современного человека именно в том, что он привык существовать там, где его нет; привык расширяться, выходить из самого себя (ib., p. 62).

Но и на одном *сострадании* нельзя построить *нравственного чувства*. В друге своем я могу еще чувствовать себя; но не во всяком человеке, особенно, скажу словами Руссо, «если я морально уверен, что никогда не буду на его месте».

Нет, способность *самосознания*, *самооценка* и стремление к *истинному* совершенству, раскрытому в сердце человеческом евангелием,— стремление быть совершенным в глазах самого себя и возможность удовлетворить этому стремлению во врожденном чувстве любви к благу, счастью, свету, истине — вот основания человеческой морали. Сострадание же только средство чувствовать бытие другого, и только.

186. (111, 16). *Прирожденность способностей. Френология*

Френологическим фантазиям ничто не противоречит более, как факт, что у многих *американских племен*

для красоты переделывают совершенно черепа детей, то давая им коническую форму, то плоскую, чтобы лицо походило на луну. Этак бы они все создавали людей с особенными настроениями, чего однако не заметно вовсе. Но если сказать, что от формы черепа не зависит еще форма мозга, то как же френология по форме черепа заключает о форме мозга? Да и не может же быть, чтобы, раздавив голову дитяти сверху вниз, или с боков кверху, или сзади и спереди в круг, не дать особого направления образованию мозга.

Бокль отвергает прирожденность и наследственность *способностей* (ч. I, гл. IV, стр. 133 и др.), но он также отвергает факт *помешательства* наследственного и вообще *наследственность болезней* (ib., примеч. 12). Но тогда бы следовало отвергнуть и *формальное сходство*; то же прилагает он к наследственным порокам и добродетелям; но, если не ошибаюсь, далее сам себе противоречит.

Действительно, немного ниже, на стр. 167, он говорит: «мы убеждены, что в том, что *можно назвать врожденными* хорошими и дурными качествами, развития не было. Из различных страстей, с *которыми мы рождаемся*, одни преобладали в одно время, другие в другое, но опыт показывает нам, что они постоянно были враждебны и уравновешивались силой собственной противоположности». Причины такого изменения в ходе нравственных качеств Бокль считает неизвестными. Тут выражается вся сбивчивость психологических воззрений *Бокля*: умственные способности, таланты и даже болезни не могут быть врождены, а врождены нравственные качества — какой вздор! И это все для того, чтобы доказать, что главное в истории умственное развитие, идеи, а не нравственные качества, последствия которых в *итоге* уравновешиваются, и что богатейший народ (англичане, поляки) есть и умнейший и нравственнейший, да чтобы попов оттереть.

А на стр. 191 Бокль говорит о *гениальных* людях, как рожденных по неизвестной причине и предупреждающих развитие общества (ч. I, гл. IV, стр. 191). Следо-

вательно, признает врожденность особенных умственных способностей.

б) Стремление к совершенству и его отражение в моральных переживаниях

187. (II, 15—16). *Стремление к совершенству. Чувство справедливости*

Бенеке смешал чувство *злобы с чувством справедливости*,— вот до чего доводит система.

«Присоединением (durch Unterlegen) *личного* оскорбления отличается злоба от *чувства права* и примыкающих к нему стремлений, ибо при этом нам не нужно *самим* быть оскорбленными. Припомните справедливое негодование при слухе о несправедливом угнетении, противодействие торжествующему злодею, удовольствие, что его постигло справедливое наказание. Здесь также исключается та реакция, которая иначе следует за представлением и ощущением зла; и судья почувствовал бы угрызение совести, если бы он несправедливо освободил виновного от наказания. Таким образом мы имеем в чувстве права и в злобе одни и те же составные элементы с единственным различием, что чувство права фиксирует нас на представление зла (наказания) и заставляет к нему стремиться моральное отклонение в преступнике, его *внутреннее качество*; а в злобе злой человек *вдумывает* в душу другого взятые из самого себя собственные интересы и наклонности, отклоняющиеся от нравственности» (Erz. und Unt., T. I, § 76, S. 323, 324).

Явное противоречие опыту и логике: злой человек обманывает других, но не себя, приписывая дурное доброму.

В праве же часто сам виновный требует наказания, а еще чаще чувство справедливости удерживает человека от несправедливости. Если же душа требует наказания преступника, то в то же время она *содрогается* от наказания: представляя себя на месте преступника, честный человек чувствует потребность наказания;

представляя себя переносящим наказание, содрогается. Притом, при преступлении всегда есть оскорбленная сторона, на место которой также переносит себя посторонний судья: вот что примиряет душу с наказанием, но вовсе не делает его приятною картиной, какой для злого человека является несчастье или нравственное падение другого.

Нет. Это большая ошибка Бенеке (он подробно изложил это учение в «Grundlinien des Naturrechts...», B. I, S. 305—314). [Надобно взглянуть; наверно — повторение!]

М о е . *Чувство справедливости* возникает, с одной стороны, из *глубины самосознания*; а с другой — из искреннего *стремления к совершенству.*

Самосознание дает нам возможность делать *объектом* сознания всякое его содержание, а продолжая так, как это выяснил Фихте старший, мы доходим до своего Я, которое является *высшим абстрактом*, которого мы только можем достигнуть, и в то же время *конкретнейшим из конкретов*, ибо оно не разделимо и не отделимо. Как высший абстракт и высший конкрет, всякое Я равно другому Я; Я — Я: единственно существующее для нас тожество. В глубине души всякого человека скрывается это признание равенства его личности со всякою другою личностью: христианство сделало его религиозным законом, это не мечтательное *равенство* людей перед сознанием. Эта философская идея — только абстрагирована философами и сначала религией из *чувства*, общего всем людям, хотя чувство это может быть глубоко закидано разным жизненным хламом. Мы, по крайней мере, не можем себе представить человека, который, углубившись в самого себя, не признал бы, что он, как бы он высоко ни был поставлен,— в конце концов только человек,— и с ним *равное* право на жизнь имеет калека, преступник, нищий и т. д...

Чувство права пробуждается нарушением *нашего* права. Мы желаем не только восстановить наше право, но и отомстить нарушителю, заставить его так же страдать, как мы страдаем, потому что он такое же Я.

Если теперь мы нарушаем право другого, то стоит нам представить, что кто-нибудь другой так же нарушил *наше* право, и мы почувствуем побуждение мести: мы называем его негодяем, злодеем и т. д. А мы что сделали? То же самое: следовательно, не только он, но и всякий другой по праву может назвать нас негодяем, злодеем, бесчестным и т. д., и в глубине души мы ничего не можем сказать против такого приговора*. Тогда оскорбляется в нас *стремление к совершенству*, и мы или отказываемся от задуманной несправедливости, или исправляем сделанную.

188. *Чувство мести*

Месть — страсть очень сложная и которую напрасно называют одним и тем же чувством у животных и у людей. Животное, говоря строго, вовсе не может знать мести, как и мы не ощущаем ее в отношении животных как предметов бездушных. (Это замечает и Бэн, The Emotion, p.—, но плохо объясняет причину). Если животное кидается на того, кто причинил ему страдание, то это просто гнев, т. е. стремление уничтожить причину страдания; если животное, и спустя долгое время, кидается на человека, причинившего ему страдание, то это просто потому, что, видя вновь причину своих страданий, оно испытывает в отношении ее то же гневное чувство, которое испытывало и тогда, когда оскорбление было нанесено. То же самое испытываем мы и в самих себе; но это не месть, а просто возбуждение гнева представлением, которое сильно его возбудило в нас однажды. Это простой рефлекс — аффект гнева. Но кроме этого, чисто животного чувства мы замечаем в себе особое, болезненное чувство нарушения нашего *права*, и именно стремление восстановить это нарушенное право мучит нас чувством мести. Вот почему чувство гнева мы можем испытывать в отношении всего, что мешает удовлетворению наших стремлений, даже в отношении бездушных предметов, и с досадой отталкиваем даже камень, за который мы запнулись. Но чув-

* Припомнить слова Гербарта. Исполнение.

ство мести мы можем испытывать только в отношении людей и притом таких людей, которых считаем себе равными, т. е. при полном развитии понятия личности всех людей как людей. Человек, нанесший оскорбление другому человеку, этим самым фактом не признает его равенства с собой: такое же или подобное оскорбление, нанесенное оскорбленным оскорбителю, поставит их на одну доску, уравняет их. Следовательно, чувство своего *человеческого права*, *врожденное только человеку*, есть источник *мести*. Вот почему в душе, мало способной не к мести, но к ненависти, чувство мести успокаивается, если обидчик раскается в своей обиде, т. е. признает равноправность своей личности с личностью обиженного. Вот почему дуэль признается общественным мнением за нечто дозволенное и благородное, хотя в основании ее лежит крайне безрассудная мысль: она оправдывается не умом, но чувством. Дуэль, подвергая одинаковой опасности жизнь обоих соперников, ставя их лицом к лицу перед великой уравнительницей всех людей — смертью, тем уже самым признает их равноправность,— вот почему дуэль, окончившаяся даже легкой царапиной, удовлетворяет чувству мести.

Но самое чувство мести есть уже гневное чувство, потому что сознание оскорбления, непризнания кем-нибудь нашего человеческого права мешает нам жить и как всякая помеха жизни вызывает наш гнев. Но если извинение и восстановление нашего человеческого права не удовлетворяет нас, то значит, в нас кроме чувства мести развилось еще и чувство ненависти к оскорбителю, которое может дорасти до того, что двум людям становится тесно жить на земле. При суждении о дуэли судья должен был бы собирать все улики, показывающие, какие чувства руководили соперниками: чисто ли человеческое чувство мести или животное чувство ненависти и насколько они подчинились тому или другому: не мстить врагу — христианская добродетель; не давать хода чувству ненависти — обязанность каждого человека.

Из самого анализа чувства мести мы легко поймем, почему месть *личная* и *родовая* легли в основу всех законодательств и почему, напр., до евангельской проповеди месть считалась не только правом, но и обязанностью.

(Ф. 316, № 23, «Чувственные состояния души», л.л. 61—63).

189. *Месть*, ведущая к истреблению целых родов, племен, народностей, наполняет собой страницы истории,— так сильно в человеке это чувство (Бэн, The Emotion and Will, p. 173).

Мое. В мести есть уже элемент *права*; потому-то с нее и начинается право всех народов. Месть не только была правом, но и обязанностью. Оскорбитель, не признавший моей личности, должен быть уравнен со мной, т. е. получить оскорбление как знак того, что он такой же человек, как и я. Он должен почувствовать свою равноправность со мной. Вот психологическое основание в начале всех уголовных кодексов первобытных народов. Зуб за зуб, жизнь за жизнь: ибо всякая человеческая жизнь равна другой.

(*На полях карандашом*): Месть *чувство человеческое*, не имеет общего с мстительностью животных, которая есть просто возбуждение гнева видом предмета, нанесшего нарушение любви. Месть начало законодательства.

(Ф. 316, № 17, «Материалы к главе о чувствованиях», л. 53).

190. (II, 17). *Идея справедливости*

Наблюдая над ребенком, которого *ударила* кормилица, Руссо признает врожденность чувства справедливости. Это место очень хорошо и живописно — его следует перевести. Но это все показывает только гнев, а не чувство справедливости, которое развивается только в обществе и при сравнении (Emile, p. 43).

191. (II, 3). *Самолюбие*

Бенеке отвергает врожденность *самолюбия*, на котором другие философы часто основывают все чувства.

Это верно; но только в том случае, если мы примем самолюбие в ограниченном смысле: самолюбие не врождено; но стремление жить и прогрессивно расширять жизнь врождено и действительно служит источником всех других склонностей (Erz. und Unt., T. I, S. 67, 271).

Бенеке принимает *самолюбие* в ограниченном смысле преодоления ассоциаций представлений, связанных *собою*, и стремлений, из них возникающих, над группами представлений и возникающих из них стремлений, связанных идеей *другого*.

«Если расширение первых чрезвычайно велико, а расширение ⟨вторых⟩* мало,— то мы получаем то, что в обыкновенной жизни называют *самолюбием*» (ib., S. 271).

Но так как вероятнее, что человек более имеет случаев думать о себе, чем о других, и что самолюбивые группы, следовательно, образуются сами собою, «то воспитатель должен содействовать образованию групп задатков, относящихся к другим людям».

М о е. В этом отношении мы считаем весьма полезным, чтобы отец, например, чаще обращал внимание детей на мать, заставляя их думать о ней, заботиться, и наоборот. Где родители любят и уважают друг друга, там и дети будут любить и уважать их.

Слишком сильные заботы о дитяти делают самолюбцев, когда все окружающее только для них и живет (ib., § 67, S. 272).

«Так слишком нежные заботы о ребенке... почти неизбежно ведут к глубоко заложенному узкому самолюбию».

Но также к этому ведет и тиранское обращение с детьми, когда никто об них не заботится, так что дети начинают сами о себе заботиться (ib.).

---

* В ркп. «первых». (*Ред.*)

Нужно обращать внимание дитяти как можно меньше на самого себя, не говорить с ним о нем самом, а для этого давать ему всегда занятие (S. 272).

192. (II, 4). *Стремление к совершенству.* (Его извращение). *Самолюбие. (Стремление жить). Нежность*

Вот как Руссо определяет самолюбие:

«Источник наших страстей, основание и начало всех других, единственное, которое рождается с человеком и не покидает его, пока он жив, — это любовь к самому себе (l'amour de soi): страсть первоначальная, врожденная, предшествующая всем прочим, и в отношении которой все прочие страсти суть только видоизменения» (Emile, p. 228).

Но ясно, что в этом случае совершенно неверно употреблено и слово *любовь* и слово *страсть*.

Можно любить только то, о чем имеешь хотя какое-нибудь понятие; но разве, рождаясь, мы имеем о себе какое-нибудь понятие, и не является ли понятие о себе позднее многих других понятий?

Руссо это чувствовал и потому назвал *любовь к себе «слепым инстинктом»* (ib., p. 229); но в основе всякой любви лежит слепой инстинкт, т. е. стремление к предмету, причины которого мы не знаем.

Руссо отличает *любовь к себе от самолюбия*:

«Любовь к себе, относящаяся только к нам, довольна, когда удовлетворены наши действительные потребности; а самолюбие (l'amoure propre), которое себя сравнивает, никогда не довольно и не может быть удовлетворено потому, что это чувство, предпочитая нас другим, требует, чтобы другие предпочитали нас самим себе, что невозможно. Вот почему из любви к себе родятся тихие и любящие страсти, а из самолюбия — страсти ненавидящие и гневные» (ib., p. 229).

Отсюда вывод: «чтобы человек был существенно добр, он должен иметь мало потребностей и мало сравнивать себя с другими; существенно же злым делается он оттого, что имеет множество потребностей и держится много чужого мнения».

Взгляд Руссо нам кажется верен; но не нужно называть это любовью и страстью, а это просто, как мы и назвали, стремление жить. После Бенеке образование *самолюбия* уже совершенно ясно; и замечательно, как уже Руссо подходит к той же мысли.

Положение, что чем у человека менее потребностей, тем он более склонен к нежным чувствам (passions douces et affectueuses), — не аксиома, но замечание, часто оправдывающееся, именно по-нашему объясняется так: «чем у человека более сил остается за удовлетворением его стремлений, тем он щедрее, нежнее, добрее».

Отсюда, конечно, правильный педагогический вывод, чтоб у человека потребностей было менее, чем сил удовлетворения им:— *пусть довольствуется скромной долей, и будет добр.*

193. (II, 5—6). *Стремление к совершенству. (Соперничество)*

Соперничество возникает также из стремления к совершенству. Бенеке (и Руссо) весьма справедливо восстают против него; но мне кажется, надобно отличать (соперничество) от *увлечения общей деятельностью* и, так сказать, *инстинктивного* симпатического соперничества, которое может быть употреблено в школах, как полезное и действительное средство.

Главным образом соперничество опасно для тех, кто побеждает; оно легко может выродиться в *злобу*, т. е. желание превзойти другого отрицательным путем, т. е. *унизив* его, так как сам не можешь подняться. К несчастью, в наших школах этот порок, худший из пороков, ведущий прямо к глубочайшему падению,— к ненависти к добру из зависти, порок дьявола, «хула на духа святого» (объяснить в примечании), непрощаемый грех, ибо его *нельзя* простить,— часто встречается в наших школах. Вот почему мы вполне согласны с Бенеке, когда он говорит: «воспитатель должен избегать всего, что может повести дитя к сравнению себя с другими. Во всех отношениях он должен как можно

менее различать вверенных ему детей» (Erz. und Unt., T. I, § 63, S. 251).

«Воспитатель не должен никогда хвалить дитя в сравнении с другими, но только в сравнении с его собственным прежним несовершенством, или еще лучше — в сравнении с нормой того совершенства, которое достигается» (ib., S. 251).

Если эта склонность уже укоренилась, то надо противодействовать ей, ставя детей в такое положение, чтобы возвышающийся почувствовал свою слабость, а упавший духом — свои силы (ib., S. 251).

Оставим в стороне всякое догматическое значение наших церковных служений и торжеств — взглянем на них глазами этики языческой: что выражено в них? Торжество нравственности, всемирное торжество в ранах, рубище, посреди насмешек, поруганий, под побоями, на кресте, в гробе, наконец, нравственности, от которой все, даже преданные ученики бежали, торжество тем более сияющее, чем более оно унижено... Что более возвышенного, укрепляющего, эстетического может дать человеческая философия, история, искусство?

Вот та укрепляющая атмосфера, в которой воспитывается христианское дитя. Очищайте ее от миазмов, если по слабости и невежеству людей она наполнена ими; но не извлекайте из нее детей, если не хотите, чтобы за неимением нравственного воздуха они задохлись в прозаизме жизни, постоянном трепете о куске хлеба и т. д.

194. (II, 7). *Стремление к совершенству. Гордость (Броун). Тщеславие*

Гордость Броун также выводит из стремления к совершенству:

«Не в самой гордости, или наслаждении превосходством как в прямом душевном движении, состоит нравственная ошибка; но в тех дурно направленных привязанностях, которые увлекли нас к преследованию

превосходств, которые недостойны наших желаний» (Бр., р. 413).

Броун приводит превосходный отрывок *из Массильона*, который топчет аристократическую гордость рождением.

Отрывок этот так хорош, что следовало бы весь перевести (ib.).

Это приложимо, говорит Броун, и ко всякой другой *специальной гордости*, «не основанной на внутреннем превосходстве душевного характера» (ib., р. 414).

Но по-моему и эта гордость *губительна* и смиряется у подножия креста господня.

Но чем и чем не гордится человек?

«Но что мы должны подумать о человеке, говорит Броун, который гордится тем, что пришпилил пуговицу там, где ее никто не пришивал прежде» (ib., р. 414).

Но все это проявления божественной природы человека — его стремления к совершенству (ib.).

Броун ошибается, не отделяя *тщеславия* от *гордости*: тщеславие стремится поразить других хотя такими преимуществами, которых само не признает.

Так, человек *лжет*, *хвастает* из гордости, и доволен тем, что ему удивляются, хотя и знает, что он *украл это удивление ложью*. Вот моя мысль.

Простое чувство гордости, т. е. «удовольствие, ощущаемое нами от сознания нашего превосходства, есть только доказательство того нашего желания превосходства во всем, что благородно, которое составляет большую часть нашей добродетели и без которой едва ли можно представить себе существование добродетели».

«Привычка добродетели, говорит Броун далее, есть в сущности не что иное, как правильная сообразность наших действий с желанием общего превосходства. И желать превосходства, не чувствуя сладости при каждом шаге в этом прогрессе к его достижению, так же мало возможно, как чувствовать мучения голода и не чувствовать удовольствия его удовлетворения» (ib., р. 416).

Верно; но стоит остановиться на этом наслаждении, и оно обратится в порок. В другой порок выродится это законное стремление, если мы сравниваем себя с другими и *сердимся* на их преимущества, которые нам трудно обгонять.

Нужно смотреть вперед, а не *назад*; не на пройденный путь, а на тот, который нужно еще пройти.

Это обычное стремление смотреть вниз (а по-моему назад) скорее, чем вверх (а по-моему вперед), есть душевный характер, называемый *гордостью*; тогда как стремление смотреть вверх, скорее чем вниз, и чувствовать (inferiority) недостатки, которых другие, может быть, не примечают, называется смирением (humility) (ib., p. 417).

195. (II, 8). *Стремление к совершенству. Гордость. Тщеславие. (Смирение). (Броун)*

Глупая гордость — от ограниченности ума и познаний.

«Когда хан татарский кончал свой обед, тогда герольды кричали, что теперь все владыки мира могут садиться за стол, когда им угодно» (p. 417).

Чем больше человек знает, тем гордость его менее.

«Кто же рожден для высшего превосходства, тот видит пред собою идеал совершенства» (ib., p. 418).

Мое. Этот идеал надобно внедрять детям с детства, а этот идеал *Христос*. Каждый христианин рожден для высшего совершенства!

«Он менее думает о том, что сделано, чем о том, что еще может быть сделано» (ib., p. 418).

196. (II, 9). *Стремление к совершенству. Его извращение. Честолюбие*

Честолюбие есть уже стремление к признанию в нас совершенств другими. Собственно говоря, основание его, как замечает и Бенеке (Erz. und Unt., § 62, T. I), основа его правильна. Действительно, мы так часто обманываемся в собственных о себе мнениях, что подтверждение наших достоинств и недостатков

другими во многих случаях целебно и даже необходимо» (ib., S. 247).

«Вообще, говорит Бенеке, мало таких людей, которые находились бы в таком самостоятельном отношении в нравственном и благородном, чтобы не нуждаться в поддержке, которую дают человеку стремление к доброму имени у других людей» (ib., S. 247).

Тем менее, конечно, можно ожидать этого от детей, и потому воспитатель не должен подавлять этого стремления, которое является часто лучшим побудительным средством.

Но, с другой стороны, это стремление имеет и много сомнительного, так как свет, не обращая внимания на внутреннее качество человека, часто хвалит то, что в сущности вовсе не хорошо.

Поэтому Бенеке советует приучать детей дорожить мнением избранного кружка и вообще делать различие в тех, которые его хвалят или порицают.

Вообще он советует возвращать другие мотивы, так чтобы «воспитанник не поставлен был в слишком большую зависимость даже от похвалы или порицаний своего воспитателя; иначе в случае удаления или смерти воспитателя у воспитанника отнят будет мотив противостоять искушениям» (ib., S. 249).

Особенно сильно *честолюбие действует в женском поле*, так как он вообще восприимчивее (ib., p. 247). Тщеславия вообще у женщин более. Искоренять его—значит действовать против природы женщин; но надобно обратить его в хорошую сторону, и вообще воспитывать уважение к собственному мнению.

Но вообще советы Бенеке в отношении склонности честолюбия слабы и сбивчивы.

Это зависит от того, что, признав за основание *нравственности* мнение большинства, он попал в затруднительное положение, когда практика навела его на положение, когда мнение большинства прямо противоположно основам нравственности.

Прямо противодействовать честолюбию следует развитием в детях *прямой* любви к *красоте нравственных*

поступков. В своих собственных совершенствах мы можем ошибаться, но в красоте поступка мы не ошибаемся: картина истерзанного и поруганного Христа не оттолкнет от него ни одной человеческой души.

Бенеке потому так снисходителен к *честолюбию*— этому источнику величайших бедствий человечества, что, отказавшись от врожденного стремления к нравственности, ему не на чем было более построить своей нравственности, как на приговоре большинства; но этот приговор одобряет иногда величайшие злодейства только потому, что они одеты блеском успеха.

197. (II, 10). *Стремление к совершенству. (Честолюбие)*

Фиеско у Шиллера говорит:

«Позорно подтибрить кошелек, постыдно обмануть на миллион, но похитить корону — это невыразимо велико».

198. (II, 11). *Стремление к совершенству. Его извращение. Зависть. Соревнование*

«Очень странно, что с тех пор, как начали вмешиваться в воспитание детей, для исправления их не выдумали другого орудия, кроме соревнования, зависти, ревности, тщеславия, жадности, низкого страха,— все самые опасные страсти, которые скорее всего начинают бродить и могут скорее всего испортить душу, прежде даже чем разовьется тело. При всяком преждевременном знании, которое хотят внести в голову дитяти, садят пороки в глубину его сердца» (Emile, p. 74).

Перепробовали все средства, говорит Руссо, кроме одного, которое именно и может успеть: это «la liberté bien reglée» (ib., p. 74).

Но из дальнейшего видно, что главное орудие Руссо — *обман*. Он *как бы дает* свободу ребенку, а за кулисами устраивает дело так, чтобы эта свобода была не настоящая свобода, а *переодетый* свободою гувернер. Но что если дети заглянут за кулисы, или разглядят гувернера в платье свободы?

Это коренная ошибка Руссо, на которую еще, кажется, не обратили внимания.

Пример далее, как он отучил *самовольное дитя*, подкупив отца и целую улицу... А что, если бы кто сказал дитяти, что эта вся штука устроена? Тогда что сталось бы с его доверием к воспитателю и отцу?

Хороший совет — сохранять и даже вешать на стену рисунки дитяти (его прописи и проч.), чтобы оно само видело свой прогресс (ib., p. 143).

«Du reste jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents; j'aime cent fois mieux qu'il n'apprenne point ce qu'il n'apprendrait que par jalousie ou par vanité» (ib., p. 194).— Совершенно верно.

И тут же советует давать ребенку чувствовать свои успехи сравнением с прошедшим его состоянием. В другом месте Руссо выражается еще резче против поощрений ученья соревнованием с другими: «ces comparaisons ne se font jamais sans quelque impression de haine contre ceux, qui nous disputent la préférence ne fût-ce que dans notre propre estime» (ib., p. 245).

199. (II, 12—13). *Стремление к совершенству. Его извращение. Злоба.* (*Бенеке*)

Мы не знаем, кто бы лучше Бенеке разоблачил натуру злобы, хотя он и здесь заплатил дань основным ошибкам своей системы.

Прежде всего он отличает *зло* вообще, как всякое нарушение морали, от *злобы* в частности, которую он определяет так: это, по Бенеке (сделаем яснее его темный язык), есть извращение чувств, основанное на сравнении себя с другими. Чуждое счастье, чуждые преимущества испытываются завистливым человеком с неудовольствием, с болью; а чуждые страдания и несовершенства в характере испытываются с удовольствием; и вследствие этого злой человек стремится содействовать первым и противодействовать вторым (Erz. und Unt., T. I, § 76, S. 320). Где такое извращение чувств выходит не из случайных, преходящих об-

стоятельств, но из внутреннего человека,— там это злоба.

В доказательство того, что злоба находит себе пищу в сравнении, в ярком представлении удовольствий или страданий другого, Бенеке приводит весьма метко, что «редко кто-нибудь испытывает зависть или злорадство в отношении людей незнакомых» (ib., § 76, S. 322, примечание).— Потому что не может *живо представить* себе его счастье или несчастье.

Все это очень верно; но к этому Бенеке примешал много ошибок: так, он смешал *чувство злобы* с чувством *мести* (ib., S. 323),— и даже видит однородность чувства справедливости с чувством злобы, так что они отличаются по его системе только прибавкой чувства личного оскорбления (ib., S. 323, 324).

Кроме того, он говорит, например: «Из двух соперников злой не победитель, но скорее побежденный» (ib., S. 233). Совершенно напротив: тот зол, кто топчет побежденного, чтобы его страданиями увеличить свою радость; а не тот, кто ненавидит победителя.

«Глубочайшее основание, conditio sine qua non — для образования злобы есть практическое ограниченное самолюбие» (ib., S. 321).

Также справедливо, что люди самолюбивые могут еще не быть людьми злобы: они просто занимаются *только* своими интересами, а не чужими (ib.); что к этому должно еще присоединиться *сравнение*; а я скажу, что и того мало. Вот мое объяснение.

Зависть, а за нею и злоба вырастают из того же глубокого корня, из которого вырастают и лучшие наши качества; плоды добра и зла росли в раю на одном и том же дереве.— Этот корень есть стремление к совершенству. Если стремление это обращается на *любование* своими личными совершенствами, более стремится к наслаждению, чем к деятельности,— тогда образуется самолюбие. Чем более ассоциаций завязало самолюбие, чем более человек привык смотреть на все через очки своего личного или семейного эгоизма; тем ближе уже порождение *зависти*; но для этого необ-

ходимы еще ассоциации сравнения. От зависти до злобы еще не один шаг: когда человек только с болью смотрит на счастье другого, это еще зависть; но когда он уже радуется несчастью других, это уже шаг далее; злорадство — высшая степень зависти; но когда он практически решает сделать себе чувство удовольствия, испортив счастье другого,— это уже *злоба*. Но злоба может являться отдельными случаями и может завладеть всей душой. Тут еще много ступеней: человек, для которого *сами по себе дороги* или наука, или искусство, или отечество, примиряется с счастьем лиц, служащих общему делу; но если самолюбие наполнило всю душу и для человека нет других интересов, кроме личных,— злоба его обращается на всякое счастье. Но и это еще не последняя ступень *извращения* души! Если в самом человеке есть какие-нибудь достоинства, или если в нем не умерла всякая надежда к достижению этих достоинств, то злобе его есть предел. Но если человек сам вполне сознает свою низость, то единственное средство для него стать выше других — это понизить всех до своего уровня. Тогда душа его с остервенением кидается на всякое достоинство и на всякое счастье и наслаждается пороками и бедствиями. Глубока эта степень падения, но есть еще и ниже и это уже последняя: человек начинает ненавидеть не людей добра, но самое добро, и гонит его сознательно только потому, что оно добро.

Мы думаем, что эту именно ступень злобы надо разуметь под теми страшными грехами «хулы на духа святого», которая даже по словам всепрощающего не может быть отпущена ни в сей жизни, ни в будущей. Не забудем, что эти слова сказаны спасителем после того, когда фарисеи приписали его чудеса злому духу. Не значило ли это называть духа добра духом зла и духа зла духом добра, и называть сознательно!

Вот что значит хула на духа святого — и такая душа не прощается потому, что не может быть прощена, ибо из человеческой душа делается демонскою.

Далее Бенеке переходит к развитию злобы в детях.

«Злые дети, говорит он, являются сначала непременно самолюбивыми или от слишком большой нежности к ним, или от пренебрежения и гонений. Но ни в каком случае все самолюбивые дети не являются в то же время злыми детьми. Вообще при веселой обстановке, как, например, в очень богатых семействах, где во всем царствует изобилие и отказ в чем-нибудь встречается редко (и когда дети здоровы), мы находим иногда и самое развращенное воспитание, но не находим злобы и зложелательства. Но и в семействах, выносящих большую нужду, и в которых царствует ограниченнейшее себялюбие, нередко не встречается злоба именно тогда, когда эти семьи живут отдельно и не имеют случая часто сравнивать своих обстоятельств с более счастливыми» (ib., § 76, S. 325).

Это замечание Бенеке чрезвычайно верно, но не полно; так образуются души завистливые, но еще не злобные. Только порок, унижающий человека в собственных глазах, попадая на характер уже завистливый, делает его злобным. Бенеке странным образом, сознавая сам, как сложен характер злобы и что для проявления этого чувства нужны развитые представления и сравнения, признает в то же время, что злоба может проявляться в младенцах нескольких месяцев: это ясное смешение чувства злобы с чувством гнева. Сердиться могут и бессловесные младенцы, но не злобствовать. Какое же дитя будет злиться оттого, что другое дитя счастливо,— это чистая невозможность. Если же дитя сердится, когда мать ласкает другого, то это не злоба, а гнев на помеху получить эти ласки. Ни одно дитя не будет злобствовать на счастье другого дитяти, которое радуется ласкам своей матери. Даже животные сердятся, когда те лица, которых они любят, ласкают других животных; но, конечно, ни одно животное не способно к той компликации представлений, которую сам же Бенеке требует для образования чувства злобы.

К злобе причисляет также Бенеке желание детей дразнить друг друга, но извиняет это только тем, что

это отдельные проявления чувства злобы, но которые, при известной разорванности детских представлений и чувствований, хотя очень важны, но не имеют еще гибельного значения; ибо это наслаждение страданиями другого, гадкое само по себе, нисколько не исключает добрых чувств, которые может питать дитя к тому, кого оно дразнит. Пусть ему удастся его попытка, пусть тот, кого он дразнит, действительно зарыдает, и ему станет жаль его.

Я же думаю, совершенно противоположно мнению Бенеке, что <склонность> дразнить именно часто проявляется в достаточных семействах. Должно приписать (ее) желанию дитяти показать влияние и власть, а не чувству злобы.

Правда, и Бенеке говорит, что надо остерегаться смешать то, что злоба, с тем, что еще не злоба, но не сам ли он назвал эти проявления в детских характерах отдельными проявлениями злобы. Ясно, что Бенеке сам сознавал какое-то противоречие в своем изложении.

Противодействовать образованию злобы (значит) — противодействовать образованию тех элементов, из которых злоба составляется; а именно — образованию узкого эгоизма, ограниченного личными или семейными интересами, образованию зависти из сравнений и, наконец, образованию действительной злобы из пороков и потери к себе уважения.

Замечание Бенеке, что противодействие злобе наказаниями не ведет к ее уничтожению, хотя может повести к сокрытию ее (ib., S. 328).

«Если, говорит Бенеке, дитя поставлено в такое несчастное положение относительно своих родителей, братьев, сестер, товарищей, то должно во что бы то ни стало разрушить те отношения, которые грозят отравить его характер».

Но удовольствие, получаемое из злобы, должно быть отравлено для дитяти; и при этом открыть другие источники удовольствий: в счастьи люди не злятся.

200. (II, 14). *Стремление к совершенству. Его извращение. Властолюбие*

Дюгальд Стюарт прекрасно его определяет:

«Видя себя причиною какого-нибудь действия, мы испытываем гордость, наслаждение сознанием власти, и это наслаждение вообще пропорционально величию действия сравнительно с малостью нашего усилия» (The Emotion, p. 145).

Властолюбие чрезвычайно рано развивается у детей: «обыкновенные препровождения времени дитяти, говорит Стюарт, — те, которые дают ему идеи о его власти. Бросая камень, производя стук, он доволен именно тем, что мог это сделать» (ib., p. 145).

Бэн, напротив, выводит это удовольствие из пользы, которую мы извлекаем из действия; и это ясно противоречит факту. Если бы только польза (была) эффектом, то мне бы все равно, кто бы это ни сделал, но тут именно, *почему не я*?— Следовательно, это — врожденное стремление к совершенству (ib., p. 147, 148).

Перечисление дурных и хороших последствий любви к власти. Можно бы привести в цитате (ib., p. 154).

Властолюбие принимает чрезвычайно разнообразные формы: *ревность*, семейное властолюбие, школьное (ib., p. 155), чиновничье, завоевательное, властолюбие науки, искусства, властолюбие мнений — (нетерпимость) (ib., p. 157).

Бэн вообще слагает чувство *властолюбия* из трех удовольствий:

1) удовольствие упражнения силы — мускульное движение; 2) удовольствие достижения цели, которая сама по себе нам приятна; 3) удовольствие прекращения телесных усилий вместе с достижением цели. Что-нибудь одно из двух же? Или это усилие нам приятно, или неприятно? В последнем случае оно не даст нам удовольствия.

Достигнутая цель также явление побочное. Какая сладость видеть перед собой бледного, дрожащего человека, растерявшегося от страха перед нами?!

Вот к каким изворотам должна была <прибегнуть> психология, не признающая врожденного стремления к совершенству, из которого прямо вытекает властолюбие, осложняемое и извращаемое другими явлениями.

Один из атрибутов *совершенства* есть сила, и вот к силе стремится человек: и это стремление *законно*, но надобно, чтобы оно научилось отличать истинную силу от призрака силы: *сила ума*, *добра* и *смирения* — вот сила из сил.

в) Инстинкт общественности как природная основа моральных чувств

201. Как бы ни казалось нам разумным стремление к общественности в человеке и сколько бы потом человек ни вносил в это стремление ясного расчета тех польз, которые извлекает он из общественной жизни, но, вглядевшись внимательно в факты, мы должны признать, что в основе этого стремления к обществу лежит природный инстинкт, действующий в человеке прежде, чем становятся в нем возможными эгоистические расчеты. Это тем более очевидно, что тот же инстинкт общественности действует и в животных, у которых мы не можем предполагать такого обширного развития рассудка, какое нужно было бы, чтобы понять пользу общественной жизни.

Аристотель, кажется, первый назвал человека *животным общественным*, а за ним многие писатели повторяли эту фразу. Не отвергая, конечно, стремления к общественности в человеке, мы должны однако заметить, что это стремление вовсе не есть исключительная принадлежность человека. Не только человек, но и многие животные живут обществами, а некоторые такими обществами, обширность и сложное устройство которых невольно поражают самого человека,— таковы общества муравьев, пчел и других насекомых, некоторых пород рыб, птиц и, наконец, некоторых четвероногих животных и в особенности из породы грызунов. Следовательно, предполагая в человеке инстинктивное

стремление к общественности, мы не можем не видеть такого же стремления и в животных.

Уже в первой части нашей антропологии, рассматривая организмы, мы нашли два рода их: организмы *единичные* и организмы *общественные* *. Мы нашли также, что организмы общественные такие же самостоятельные явления природы, как и организмы единичные, и что происхождение как тех, так и других одинаково неизвестно и что организмы общественные тем отличаются от организмов единичных, что тогда как в последних члены организма связаны материально, в первых, т. е. в общественных, они связаны между собою не материальною связью, но условиями жизни и развития. Мы нашли, кроме того, что существование общественных организмов можно уже заметить в царстве растений, в тех *двудомных* растениях, которые, не будучи связаны между собою материально, тем не менее необходимы друг для друга, так что родовое их существование условливается соседством двух экземпляров разного пола и тем, что ветер или насекомые переносят плодотворную пыль с *тычинок* одного экземпляра на *плодники* другого. К этому же разряду явлений мы причислили явления семьи, рода, племени и рас,— явления, общие человеку, животным и растениям.

Эта *потребность общественности*, существующая и в растениях и в животных, не чувствуется в первых по отсутствию в них чувствующей души и чувствуется во вторых, точно так же, как потребность пищи и питья, существующая и в растениях, только в животных превращается в голод и жажду, т. е. начинает ощущаться. Следовательно, мы признаем, что инстинкт общественности есть только ощущение душою растительных потребностей тела. К потребностям же растительного организма мы причислили не только существование и развитие организмов единичных, но и их родовое и общественное существование, о чем заботится та же природа.

---

* «Педаг. Антр.», т. I, гл. 1, п. п. 5 и 6.

Обыкновенно стремление к родовому существованию видят только в *одном*, так называемом, половом побуждении, но это несправедливо. Конечно, половое побуждение и половые инстинкты самым очевидным образом способствуют к родовому продолжению существования, но не одни они. Соединение животных в обширные и стройные общества никак нельзя приписать одним половым побуждениям, из которых также никак нельзя вывести и забот родителей о своем потомстве. *Бесполая*, рабочая пчела может служить лучшим доказательством этого. Она уничтожает трутня, после того как оплодотворение матки совершилось, и заботится о черве, т. е. *потомстве*, *всвсе* не из половых побуждений. То же самое замечаем мы у муравьев и многих других насекомых. Половые побуждения развиваются в известный период возраста и проходят вместе с ним, тогда как инстинкт общественности выказывается гораздо прежде появления половых побуждений и переживает их. Домашние животные ищут ласки и ласкаются сами даже к животным другой породы и к человеку гораздо прежде развития половых побуждений, напротив, с развитием этих побуждений многие животные ищут уединения. Птицы перед полетом собираются в стаи зовсе не из половых побуждений, напротив, многие из них разлетаются в разные стороны, когда начинают строить гнезда. Эти и многие другие факты того же рода могут убедить всякого, что инстинкт общественности гораздо обширнее полового инстинкта и что половой инстинкт есть только один из видов инстинкта общественности.

Вот чем объясняется ошибка тех писателей, которые, как например, Бэн*, самую нежность отношений между родителями и детьми, а, следовательно, и между родичами, объясняют половыми инстинктами, что совершенно отвергается фактами. Бэн, например, выводит материнскую любовь из *нежных чувствований* (tender emotions) и объясняет их нежностью кожи ребенка,

* Bain. The Emotion, p. 106.

его округленными формами, его светлыми глазками, следовательно, прямо выводит материнскую любовь к дитяти из половых инстинктов: как будто мать менее любит свое больное дитя, худое, покрытое золотухою, слепое и уродливое для всех, кроме матери? Правда, Бэн потом смягчает эту мысль, говоря, что материнское чувство *возрастает* вместе с накоплением забот о дитяти, которое становится тем дороже для матери, чем более забот она к нему приложила. Эта последняя мысль совершенно справедлива, но здесь дело не в том, чтобы объяснить, как и почему *возрастает* материнское чувство в женщине, но в том, чтобы показать, как оно *зарождается* вообще в живом существе. Прежде чем мать станет заботиться о ребенке, она уже чувствует потребность этих забот, а в том-то и дело, чтобы объяснить появление этой потребности.

Многие животные заботятся о своих детях прежде их появления на свет, заботятся даже и тогда, когда никогда их не увидят. Следовательно, выводить материнское чувство из предмета этого чувства — невозможно. Оно выходит из состояния самого организма точно так же, как чувство голода или жажды, и если мы не можем объяснить себе появление первого, то нечего удивляться, что не можем объяснить себе и появление последнего. Наше дело состоит только в том, чтобы заметить факт, отделить в нем посторонние примеси и дать ему надлежащее место в ряду других подобных же фактов. Так, разбирая явление инстинктивной материнской любви в женщине, мы, руководствуясь одними фактами, а не предвзятыми теориями, не смешаем ее, с одной стороны, с половыми инстинктами, а с другой уже с чисто человеческой любовью, не свойственною животным.

В материнской любви есть только одно общее с половыми инстинктами, а именно то, что как материнская любовь, так и половые инстинкты выходят из органической потребности общественности, которая ощущается душою в различных формах: и в форме стремления различных полов друг к другу, и в форме

материнской любви, и в форме стремления к товариществу, и в форме сближения существ одного рода без различия пола, и в форме потребности ласк. Что же касается до отличия инстинктивной материнской любви, общей всему живущему, от материнской любви женщины, то это различие заключается в том, что тогда как инстинктивная любовь прекращается вместе с прекращением тех органических состояний, из которых она вышла, материнская, чисто человеческая любовь не знает себе предела. Самая ласковая собачка начинает ворчать и огрызаться на своего любимого хозяина в ту же минуту, как у нее завелся детеныш. Она еще даже не видала его, а уже любит, ибо в этом случае гнев есть только выражение любви. Но как только окончится период кормления, собака уже не знает своего дитяти. Здесь мы ясно видим возникновение материнской любви из органических состояний, с началом которых привязанность начинается, с окончанием которых она прекращается. Если бы привязанность эта была следствием забот матери о своем детеныше, то тогда такое ее появление и прекращение были бы необъяснимы. У матери человека есть, без сомнения, и эта инстинктивная привязанность, но в ней есть и другая, чисто человеческая основа, основа, чуждая животному миру.

Находя, что в материнской любви, кроме стороны чисто человеческой, объясняемой только душевными потребностями, есть еще и инстинктивная сторона, выходящая из органической потребности, мы нисколько не унижаем этой любви, а напротив, придаем ей самое обширное, мировое значение. Голос телесной природы есть также голос творца ее, и слепой разве может не видеть, как громко говорит этот божественный голос в природе женщины, как только она станет матерью. «Как часто можно видеть, говорит Рид, что молодая женщина, в самый веселый период своей жизни, когда она без всяких забот проводила свои дни в удовольствиях, а ночи в глубоком сне, вдруг преображается в заботливую, попечительную, бессонную кормилицу

своего дорогого дитяти, которая проводит свой день только в том, что смотрит на свое дитя и заботится о малейших его потребностях, по ночам сама себя лишает сна на целые месяцы, только для того, чтобы оно могло покоиться безопасно на ее руках. Забывая сама себя, она сосредоточивает все свои заботы на этом маленьком существе. Если бы мы не видели ежедневно такого внезапного превращения привычек, занятий и самого направления ума в женщине, то оно показалось бы нам более удивительным, чем любая из метаморфоз, рассказанных Овидием»*. Но невозможно не видеть, что эта удивительная метаморфоза совершается слишком внезапно и быстро, чтобы объяснить ее *заботами* матери о ребенке, и что именно происхождение самых этих забот может найти себе объяснение только в органических переменах, в которых громко заявляет свои требования голос природы. Нельзя же объяснить этой внезапной перемены заботами души, когда именно мы замечаем крутую перемену в направлении самих этих забот, нисколько необъясняемую заботами предшествующими.

Вот причины, побудившие нас, рядом с пищевыми стремлениями, ощущаемыми душою как состояния нервного организма, поставить и стремление к общественности как таковое же отражение в душе органических состояний. Первое стремление со всеми своими формами, голодом, жаждою, потребностью дыхания, стремлениями к определенной температуре, к свету, со всеми инстинктами самосохранения, очевидно, назначено природою к сохранению и развитию *единичного* организма, как растительного, так и животного, с тою только разницею, что в растении эти стремления не чувствуются, а в животном душа ощущает потребность удовлетворить их. Второе стремление — *стремление к общественности*, выходя из тех же органических состояний, из которых выходят все инстинкты, очевидно, назначено природою для сохранения и развития

* Read. Vol. II, p. 561.

родового и общественного существования организмов. Если половые отношения необходимы для продолжения рода организма, то и те общественные, которые не условливаются половыми, необходимы для того же. Пчела не может иначе жить, как в рое, но как начался рой — это нам одинаково неизвестно, как и то, как начался организм. Само собою разумеется, что, говоря здесь о том, что эти стремления *назначены* для продолжения единичного, общественного и родового существования организмов, мы только свидетельствуем факт, нисколько не олицетворяя природы, т. е., другими словами, мы говорим *только*, что этими инстинктами действительно обеспечивается родовое и общественное существование организмов.

Удовлетворяя пищевым потребностям и потребностям общественности, животное ощущает эти потребности не как потребности природы, для него внешней, но как свои собственные потребности, значения которых в общем хозяйстве природы оно вовсе не понимает. Животное ищет пищи не для того, чтобы продолжить свое существование, а потому, что ему хочется есть, бабочка устраивает судьбу своего будущего потомства, которого она никогда не увидит, конечно, не для того, чтобы сохранить для энтомологии известный вид бабочки, а потому, что чувствует непреодолимую потребность поступать так, а не иначе. Человек как животное и настолько, насколько он животное, также подчиняется голосу природы, не сознавая мирового значения этого голоса. Удовлетворяя своим пищевым и общественным инстинктам, человек как животное просто удовлетворяет им только потому, что чувствует потребность удовлетворить им в их разнообразной форме.

Отсюда уже видна вся несостоятельность перед фактами тех теорий, которые видят в обществе только произвольное учреждение человека, устроенное по эгоистическим расчетам рассудка, и которые предполагают в основе общества или какой-то социальный контракт, как предполагает Руссо, или какую-то предварительную войну всех против каждого, и каждого

противу всех, как предполагает Гоббес. Мы же видим, что если бы человек и не обладал теми духовными особенностями, которые делают его человеком, то все же он жил бы, как и многие другие животные, в обществах и обществами. Какого рода были бы эти общества,—мы не знаем: человеческие особенности немедленно же начинают видоизменять природные инстинкты, и ни путешествия, ни история не представляют нам человека в таком виде, в каком он должен бы быть, если бы руководствовался только своими животными инстинктами, не видоизменяя их своими духовными, чисто человеческими особенностями. Человек везде является для нас уже человеком, а не животным, но это, тем не менее, не должно нам мешать отличать в человеке то, что обще ему с животным, от того, что составляет его человеческую особенность. Как бы ни был видоизменен и развит животный инстинкт особенностями человеческой природы, но мы имеем всегда возможность доискаться первичных основ этого инстинкта, или, другими словами, как бы ни казалось нам разумно или рассудочно то или другое явление человеческой жизни, мы должны всегда попробовать, не доищемся ли в основании этого разумного явления какого-нибудь неразумного инстинкта. Для таких анализов служат нам превосходным средством факты из жизни животных. В каком бы диком состоянии мы ни брали человека, у нас всегда может оставаться подозрение, что факты, представляемые его жизнью, уже не первичные факты, что в них уже многое изменено человеческою особенностью, но когда мы находим те же самые факты в жизни животных даже самых низших пород, тогда у нас не остается сомнения, что эти общие факты принадлежат и в человеке его животной природе.

Но тогда как животное не сознает мирового значения тех инстинктов, которым оно удовлетворяет, человек мало-помалу достигает до этого сознания и, удовлетворяя своим инстинктивным стремлениям, более или менее понимает, какое значение в жизни мира

имеют факты, вытекающие из этого удовлетворения. Человек, руководимый инстинктом, создает общество, но потом, сознавая пользу общества для себя и его необходимость для всех людей, живущих и будущих, видоизменяет это общество сообразно своему пониманию, видоизменяет до того, что с первого раза кажется даже странным приписать основу этой чисто рассудочной работы слепому инстинкту; но, тем не менее, психолог не должен останавливаться перед этою странностью и должен анализом отличить, что в сложных общественных явлениях принадлежит самосознанию человека и что его животному инстинкту.

Из инстинктивного стремления к общественности выходит множество явлений, из которых мы перечислим только самые крупные. Из него выходит: 1) половое стремление, которое, в свою очередь, обставлено у многих животных изумительнейшими инстинктами, 2) из стремления к общественности вытекает и чувство родительской нежности и побудительная причина всех тех забот родителей о детях и дальнейшем потомстве, которые поражают нас, особенно в царстве насекомых, где менее всего можно предполагать рассудочного развития, 3) из стремления же к общественности вытекают те явления товарищества, или, лучше сказать, ассоциаций, которые во множестве представляют нам мир животных, 4) из этого же стремления к общественности вытекает та потребность ласки, которую мы замечаем не только у человека, где она сильно развита, но и у многих животных и которая иначе не могла быть объяснена.

Потребность ласки и любви не вытекает из предмета любви, но есть органическая потребность человека, проявляющаяся и у многих животных. Это едва ли не самое высшее проявление животной жизни, которое, как мы увидим дальше, принимает в человеке совершенно духовную форму. Но как бы ни казалась духовна потребность, чтобы нас любили, она, тем не менее, в глубочайшей основе своей, имеет органический инстинкт. Это великий голос природы, говорящий

всякому живому существу, что оно есть только часть мира и что его бытие и благоденствие условливаются целым миром. Животное безотчетно повинуется этому голосу, безотчетно повинуется ему и человек. Но, изучая мир, изучая собственную историю свою, человек понимает, наконец, все великое и глубокое значение этого голоса природы, сознает себя действительно только органом мировой жизни и, освещая темный инстинкт светом идеи, ищет благоденствия не только других людей, но и целого мира. Конечно, мы можем раскрыть это преобразование только тогда, когда будем излагать явления самосознания и следить за тем, как человеческая особенность преобразовывает в человеке все животные инстинкты, как она превращает в разумную идею все те потребности растительных организмов, которые сказываются в животном инстинктивными стремлениями удовлетворять своим пищевым и общественным потребностям, самой потребности которых оно не знает, но настоятельность которых оно *чувствует*. Человек, как и животное, повинуется в этом случае только голосу природы, но тогда как для животных этот голос только понудительные звуки, для человека, по мере его развития, голос этот превращается в понятное слово, а вместе с тем и закон необходимости превращается в закон разумный, выполняемый потому, что он разумен, а не потому только, что ему нельзя не повиноваться (т. IX, стр. 75—84).

г) Как формируется мораль в человеческом обществе

202. (III, 20). *Нравственность. Совесть. Постепенное развитие ее у детей*

Джемс Милль (Бэн, приводящий эти слова, говорит почти то же самое) говорит (Fragment on Mackintosh);

«Сначала мы выполняем моральные действия только по авторитету. Родители наши говорят нам, что мы должны делать и чего не должны, и заботятся о том, чтобы мы исполняли их приказания. Они имеют для

этого два рода влияний на нас: похвалу и порицание, награду и наказание. Все действия, которые, по их словам, мы должны делать, восхваляются в высочайшей степени; а все, которых, по их словам, мы не должны делать, порицаются в высочайшей степени» (The Emot., p. 314, примеч.).

Но почему нам нравится похвала не только родителей, но каждого? почему нам не нравится порицание?— вот где корень совести.

Кроме этого и это вздор, что мораль переходит в детей через уста родителей и наставников; напротив, менее всего. Мораль формируется в сношениях дитяти как со взрослыми, так и с товарищами; но что морали не передашь детям ни наставлениями, ни наградами, ни наказаниями, это уже сделалось азбучным правилом опытной педагогики. Бессилие моральных наставлений старших младшим давно уже оценено. Следовательно, в этом и Джемс Милль, и Бэн противоречат известнейшему факту: напротив, бесконечные моральные проповеди делают негодяев, предупреждая и затрудняя *нормальное развитие* из собственных своих действий и действий других, которое и есть единственное прочное.

Об обязательности или необязательности такой *напускной* морали Бэн не говорит ничего; но само собой видно, что обязательность ее не более шапки, надетой на меня другим лицом.

«Чувство, сначала образовавшееся и воспитавшееся повиновением, может потом приобрести независимое основание, точно так, как ученик, принимавший сначала наставления своего учителя, потом приходит мало-помалу к тому, что верит или не верит им» (Ib., p. 318).

Но разве мы не видим в истории примеров, что человек стоит выше морали целого его окружающего общества? Кто научил морали Сократа? Кто мог научить Христа?!

Как же ничтожна и шатка теория морали материалистов!

Вот что происходит теперь под эгидой моды, над чем посмеялись бы даже до Канта.

203. (III, 10). *Нравственность. Чувства ее. Совесть. Самообладание*

«Моральное чувство, по Гербарту, возникает из нравственных суждений и есть ближайшее действие их на собрание представлений, находящихся в сознании. Нравственные суждения имеют свое место только в немногих представлениях и именно таких, которые находятся между собою в эстетических отношениях. Когда они появляются, то делают то же самое впечатление, как внезапно вошло в сознание что-нибудь приятное или неприятное, судя по тому, заключают ли они в себе похвалу или порицание» (Herb., S. 164).

Так почему похвала приятна, а порицание нет: этого нельзя объяснить иначе, как *врожденным человеческой душе стремлением к совершенству*.

Кант говорил, что на *нравственном чувстве* нельзя основать нравственного учения. То же замечает и Гербарт, говоря, что совесть — ибо это и есть нравственное чувство — при самых разнообразных дурных поступках «привносит одинаковое нарушение в течение наших мыслей», а практическая философия требует специального различения поступков и правил (ib., S. 164).

Странные люди: они хотели бы, чтобы чувство было мыслью! Жало совести одно и то же, но уколы его бывают сильнее и слабее, продолжительнее и короче, прерывистее и постояннее — и этот, повидимому, однообразный укол, как иголка телеграфического прибора, может рассказать самые длинные и разнообразные истории, если мы только знаем телеграфическую азбуку.

Но описание борьбы совести с желанием у Гербарта очень недурно:

«Представим себе, что какое-нибудь желание, начертывая планы, наткнулось на какое-нибудь такое средство к выполнению их, что немедленно чувствуется нравственная извращенность этого средства: это чувство действует как препятствие и останавливает течение представлений точно так же, как бывает тогда, когда

действие почему-нибудь не удается во внешнем мире. Во время этой остановки происходят два психологические события. Сначала представления, исходящие из желания, вздымаются все сильней и сильней; но однакоже и нравственное суждение выигрывает время, чтобы выступить. Теперь вопрос в том, находится ли это суждение в связи с сильной массой мыслей, которая, выступая в сознании все больше и больше, мало-помалу подавляет это все вздымающееся желание, не уступая неприятному чувству, в которое превращается подавляемое желание? Если на этот вопрос можно ответить утвердительно,— то самообладание произошло» (ib., S. 165).

Но почему же это *самообладание*? Почему нравственное суждение — более я сам, чем мое же желание?

Нравственное чувство Гербарт уже выводит из общества: «характер, говорит он, пришедший к зрелости, берет направление своей частной воли из общей воли» (ib., S. 170).

А вот Руссо называет это *незрелостью.*

«Понятие человека, выведенное из его назначения в обществе, делается в этом случае душой его психической организации» (ib.).

Вот оно — где душа-то!

Удачно: «Характер, в котором господствуют планы,— энергичнее; характер, в котором господствуют правила,— чище» (ib., p. 171).

«Отдельный человек, в своих собственных глазах знающий непрочность своего земного существования, оторванный от общества, слишком мал и ничтожен. Его общественное значение составляет высшую цель его жизни» (ib., S. 245).

Вот до-христианский, из классического мира вызванный идеал человека.

204. (III, 19). *Нравственность. Совесть*

Как *эстетическое* чувство, так и *нравственное* потому трудно получить в их отдельности, что они соединяются со многим.

Выводить совесть из общества — нельзя: напротив, общество опирается на индивидуальную совесть человека; общество берет из морали только то, что ему нужно для своего существования и преуспеяния; государство берет то, что нужно государству,— и оба они прибавляют свои *правила*, которые, не вытекая *непосредственно* из морали индивидуального человека, связываются однако с ней посредством идеи общества и государства. Эти правила делаются *совестью* человека не как отдельного человека, но как члена общества и гражданина государства. Точно так же церковь берет из морали то, что ей нужно, и прибавляет свое — что становится *совестью* человека как члена церкви.

Это уже *условная* мораль, основанная на уважении к церкви,— и насколько это уважение глубоко в сердце человека, настолько и уставы церковные становятся его совестью.

Но и общество, и государство, и церковь—черпают из одного общего источника—индивидуальной морали, которая в свою очередь строится на стремлении к истинному (не обманчивому, не внешнему) совершенству.

Но так как само стремление к обществу, государству, церкви вытекает из того же коренного стремления человека к совершенству, выражающегося в усовершенствовании своего внешнего и *внутреннего* быта, то можно сказать, что и условная мораль церкви, государства и общества только своей посредственностью отличается от непосредственной морали индивидуального человека.

Морали общественная, религиозная и государственная обязательны для человека настолько, насколько ими держатся общество, государство и церковь; на частную же свободу человека они посягать не могут. Свобода сама по себе есть такое благо, как замечает Милль (также и Бэн) (ib., p. 306), что стеснение ее допускается только в пользу общества, но не в пользу отдельного лица: принуждать меня быть моральным, значит уничтожить в самой возможности моральность моих действий. [Где бы достать Милля? On liberty?].

Заключительный вывод Бэна таков:

«Моральные правила, преобладающие в лучших, если не во всех обществах, основываются частью на пользе и частью на чувстве» (ib., p. 308).

«Совесть наша формируется по внешнему авторитету, как типу» (ib., p. 313).

Выше же он говорит, что «хорошо известный источник морали есть диктаторство религиозных пророков, подобных Магомету. Приобрев, *так или иначе*, власть над обществом, они предписывают правила, которые связывают волю и создают совесть его современников и будущих поколений» (ib., p. 310).

Весь промах здесь в словах — «приобревши власть так или иначе». Если бы Бэн вдумался в них, то увидал бы, что власть Магомета основывалась уже на совести тех лиц, к которым он обращался с своей проповедью,— а иначе и речь его была бы непонятна.

Вот на каких шатких основаниях Бэн утверждает, «что совесть есть подражание внутри нас — управлению вне нас» (ib., p. 313). Так что сначала является *власть*, а потом уже *совесть*, внутреннее подражание внешней власти: «совесть — факсимиле правительственной системы» (ib.). Ну, можно ли говорить такую чушь?

205. (III, 32). *Любовь. Самолюбие. Семейный эгоизм. Любовь к отечеству*

Семейный эгоизм Бенеке справедливо называет продолжением личного. Это болезнь, сильно у нас свирепствующая, и напрасно думают, что в нем вырабатываются гражданские добродетели.

«Лица, охваченные семейным эгоизмом, готовы даже на самопожертвование в отношении лиц, составляющих их тесный кружок; но ко всем выходящим из него интересам они хладнокровны, даже жестоки» (Erz. und Unt., T. 1, § 67, S. 272).

Он часто переходит даже в человеконенавидение и отвращение к людям, если семейный кружок расстраивается (ib., S. 273).

Вот почему должно дитя рано выводить за пределы этого кружка; а также воспитывать его вне сословных, религиозных и национальных предрассудков» (ib., S. 273).

Но не противоречит ли Бенеке сам себе, говоря, что любовь к человечеству и человеку вообще, а равно и любовь к отечеству вырастает или складывается из частных привязанностей? «Абстракт-человек никого не сделает другом человечества; и по мере того, насколько дитя равнодушно к отдельным людям, будет оно позднее равнодушно и вообще к человеку» (ib., § 67, S. 675).

Этому противоречит опыт и само утверждение Бенеке: история и религия (христианская, конечно), принимающая, по словам Григория Нисского, целое человечество как бы одного человека, созданного по образу и подобию божию*, способны внушить чувство любви к человечеству и народу; но надобно, конечно, чтобы чувство любви было уже выработано у дитяти, а оно вырабатывается в меньших размерах.

На этом же основании Бенеке осуждает жизнь детей в больших городах и особенно путешествия, когда дитя не успевает привязаться к местности и к окружающим людям (ib., S. 274).

«Не разом или немногими актами образуются столь многочисленные и сложные представления, каковы отечество и человечество» (ib., § 73, S. 301).

«Нигде живее не образовывалась любовь к отечеству, как в древности, где уже с первых дней дитя видело вокруг себя людей, занимающихся исключительно делами отечества» (ib.).

Действительно, чем менее общество занимается делами отечества, тем менее можно рассчитывать на любовь общества к отечеству, любовь на деле, а не на фразах, которые тем более бывают раздуты, чем менее в них истинного чувства, которое вообще не много-

* Die Psychologie des heiligen Gregor von Nyssa. Sistematisch dargestellt von Dr. Stiegler. Regensburg, 1857, S. 9.

речиво. Если отечество дает человеку деятельность, то он будет любить его.

Кроме сердечной любви к отечеству, возможна еще любовь умственная, основанная на изучении отечества,— и это должно быть развиваемо общественными учебными заведениями.

206. (III, 31). *Нравственность. Стремление к обществу и к уединению*

Нравственность детства, да и вообще нравственность Руссо — только отрицательная.

«Единственный урок морали, приличный детству и самый важный во всяком возрасте,— это не делать зла другому. Даже если этому принципу не подчинен принцип делать добро, то он опасен, ложен, ведет к противоречию» (p. 91).

Из этой ипохондрической философии выходит у Руссо и важное последствие — возможное уединение (тут же, Note I).

Дидро говорит, что «только злой человек живет один», а Руссо на это возражает, что только «добрый живет один».

И то и другое ложь: стремление к уединению или к обществу не имеет ничего общего со стремлением к добру или злу.

207. (III, 33). *Общество, его отношение к индивидуальной душе*

«Платон сравнивал государство с рукописью, написанной большими буквами, которые читая, слабый глаз привыкает разбирать и мелкий шрифт» (Herb., E. Th., S. 138, § 198).

Психология была бы одностороння, если бы рассматривала людей отдельно. «Ибо человек частью живет в обществе и не только для этой земли; частью же и то и другое дает повод к *рисовке идеалов*, привлекательность которых делает их духовной силой» (ib., S. 166, § 240).

Следовательно, Гербарт выводит и нравственность и религию из идеалов, созданных человеком, а силу их объясняет их привлекательностью. Но откуда, из какой душевной потребности создаются эти идеалы? Откуда выходит их привлекательность? Привлекательность не в предмете, а в душе, стремления которой делают его привлекательным. Подражая Платону, Гербарт проводит параллель между представлениями и их массами в душе,— и лицами и партиями в обществе.

Мое. Это не только удачное сравнение, но и глубокая мысль: действительно, как массы представлений действуют в отдельной душе, так мнения и убеждения партий, классов народа и даже поколений действуют в обществе, и даже по тем же законам; но тут произвола уже менее, еще менее его в человечестве: личной, свободной воли не имеет ни общество, ни человечество, ни история; и нарушения законов, совершаемые в ней личной волей, изглаживаются, как следы камня, упавшего в море.— Вот чего и добивался Бокль, впадая в противоречие с самим собою по поводу непризнания свободы воли. Законы истории не подлежат сомнению, но и личная воля души также.— Аналогия завлекательная — увлекла здесь и Платона, и Гербарта, и Бокля.

«Философия истории, говорит Гербарт, зависит от психологии» (ib., S. 168). (Недостаток психологической обдуманности сильно вредит сочинению Бокля).

Попытки начертать законы всемирной истории Гербарт называет «глупейшим забвением земной ограниченности» (ib., S. 168). «Вся теперешняя история есть только начало, продолжения которого никто не может предсказать».— Но в другом месте он сам делает попытку предсказать даже жизнь за гробом.

«Чего воспитатель требует от психологии, того государственный человек ищет в истории философии и для обеих eiserne Nothwendigkeit, die nichts annehmen, und absolute Freiheit, die nichts festhalten würde, ein gleich schädlicher Wahn» (ib., S. 169).— А разве у него нет в психологии этой железной необходимости? «По-

движные и руководимые (lenksame) (чем?) силы, которые однакоже при обстоятельствах принимают определенную форму и мало-помалу приобретают постоянный характер, суть предположения педагогики и политики» (ib., S. 169).

Верно; но разве здесь сам Гербарт не противоречит своей теории, вынужденный к тому практикой? Так-то практика указывает посредством верного чувства души односторонность увлечения теории!

4. РЕЛИГИЯ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ ФОРМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ

208. *Религия—явление психологическое*

В третьем томе нам чаще придется встречаться с религиозными миросозерцаниями. Нужно ли доказывать, что всякая фактическая наука, а другой науки мы не знаем,— стоит вне всякой религии, ибо опирается на факты, а не на верования: на известности, а не на вероятности; на определенные знания, а не на определенные чувствования... Но из этого никак не выходит, чтобы науки психологические, науки, имеющие своим предметом жизнь души человеческой, к которым мы причисляем и всю обширную систему исторических наук, могли бы не знать о существовании религиозных систем...

Тот оказал бы величайшую услугу науке, кто изучил бы все известные религиозные системы специально с психологической целью, чтобы узнать, какой душевной потребностью может быть объяснено распространение каждой из них. Тогда бы для нас уяснились и самые потребности души человека, которые, без сомнения, в сущности своей, несмотря на все видоизменения, всегда и везде одни и те же. Мы удивляемся суевериям шаманства; но, может быть, изучив их ближе, мы нашли бы, что корень их не чужд и нашей душе (т. IX, стр. 559—560).

209. *Религиозный антропоморфизм*

Поразительная приспособленность, повторяющаяся в бесчисленном множестве растительных и животных организмов, должна была уже рано возбудить в человеческом уме вопросы: как это случилось? как объяснить эту удивительную приспособленность организмов к условиям их жизни? Всего проще, всего сподручнее было человеку отвечать на эти вопросы, очеловечивая (антропоморфируя) лежащий вне его мир. Устраивая какое-нибудь нехитрое орудие, человек соображал его устройство с теми целями, для достижения которых оно должно было служить ему; следовательно, рассуждал он, точно так же устроены и организмы, только устроены они не мною, а какою-то, вне меня лежащей и подобно мне размышляющей силой. Затем следовало облечение этой силы во всякие мифологические формы, конечно, только для тех народов и для тех личностей, которым откровенная религия не давала прямого ответа на мучившие их вопросы. Скептический ум мыслителя не мог удовлетвориться таким ответом (т. IX, стр. 359).

210. (VI, 9). *Вера*

Бэн доказывает, что *вера* основана на внутреннем чувстве, подбирающем те представления, которые ему соответствуют, и отвергающем те, которые не соответствуют. И говорит, что «лживость предрассудка, ошибки, вырастающие из этого влияния чувства на мысль, разветвляются по всем делам человека и по всем отношениям человеческой жизни» (The Emotion, p. 47). Но он забывает, что оттуда же вырастает и все великое и прекрасное.

«Порывы религиозного чувства имеют свое основание в отсутствии согласия между душой и миром, каков он есть, и часть неудовлетворенного душевного движения принимает направление к сверхъестественному. Сердце, совершенно удовлетворенное земным, естественно и остается в этой сфере. Но история человечества показывает, что такое удовлетворение не есть

общее правило нашей природы. Всегда существовали сильные душевные движения удивления, любви, благоговения, которые не могут быть иначе удовлетворены, как признанием какой-то великой власти над нами» (ib., p. 246).

211. *Бэн о религиозных чувствах*

№ 89. Бэн. «Благоговение — это смешение нежных чувств с другими душевными движениями» (p. 121). Обширность власти, управляющей миром, расширяет чувство удивления (wonder and admiration) до крайних пределов (ib.). *М*. Тут-то и хитрость Бэна, что в чувство admiration спрятал он чувство любви,— но откуда же у нас любовь ко всему, что велико, сильно, мудро, право и т. д.? Какое мне дело до совершенств, которыми я не обладаю? А я тем не менее ими любуюсь (admiration — нечто вроде любования), удивляюсь с любовью.

«Отеческое и исполненное доброты изображение божества вызывает нежные ощущения. Тьма и мрак, неодолимое могущество и управляющая рука внушают страх и подчинение. Возвышение и очищение религиозного чувства состоит в том, чтобы два первые элемента господствовали над третьим. Самые грубые заблуждения — те, на которые ужас наложил свою печать» (ib., p. 122).

№ 90. Тут следует оригинальное примечание у Бэна, показывающее, как путается он со своей теорией, противоречащей наблюдениям (ib., p. 122, прим.).

(*На полях карандашом*: Дикие фантазии Бэна о происхождении религиозных чувств. Совершенно спутался: религия из ужаса!)

Он выводит религиозное чувство прямо из чувства ужаса к могучим, подавляющим явлениям природы, которые в прежнее время должны были быть гораздо более, чем теперь, когда мы лучше узнали природу и ее законы. Таким образом религиозное чувство является произведением двух самых печальных слабостей человечества: *страха* и *невежества* и, следовательно, осуждается вместе с ними. Но как же вывести отсюда чув-

ство любви, которому и Бэн не может не дать места в религиозном благоговении? А вот как: «человек, чувствуя себя самого слабым, обнаженным(?), невежественным посреди обширного и страшного создания, вообще *очень рад* (?) признать свою слабость и зависимость и, как может, выражает это чувство» (ib., p. 122). А выше говорит: «В человеке не только есть неудержимая наклонность склонять свою голову и обуздывать гордую волю пред громадностью природы, но есть также сильное чувство комфорта и удовольствия в этом действии».

Зачем же психолог не остановился на таком любопытном и анормальном явлении: любоваться могуществом и силой, которая нас давит! Это такие противоречия всем психологическим положениям, выводящим все из удовольствия, что стоило над ними призадуматься. Он выводит любовь из телесных нежных ощущений, но как же любить то, что пугает, давит нас? Тут мы должны были чувствовать ужас и отвращение,— а мы чувствуем любовь.

Так-то путается материалистическая психология, если она еще не отказалась от добросовестности в наблюдениях,— случай, который мы именно встретили у Бэна.

«Солнце, луна, звезды, ветер, море, горы, реки — все это имеет естественно подчиняющее влияние на души, *восприимчивые к величию и силе*, и должно неизбежно возбудить чувство, которое скоро выразится в форме религиозного уважения и благоговения» (ib.).

Но что же это такое за *восприимчивость души к величию и силе*? Отчего психолог не объяснил этого? Тогда бы он увидал, что это есть необъяснимая по его теории *способность души любоваться* не одними нежными прикосновениями, но величием и силой даже тогда, когда они угрожают ей.

Как бы чувствуя падение своей теории, Бэн против всякого обыкновения для ниспровержения религиозного чувства прибегает... к чему бы вы думали?— к самому пошлому мистицизму, или лучше — к волшеб-

ству: признает, что некоторые предметы имеют на человеческую душу неодолимое очаровательное влияние (irresistible fascination, ib., p. 123, примеч.). Бэн говорит, что, вероятно, многие из нас испытали на себе такое *чародейственное* влияние каких-нибудь предметов. Но мы первые никогда не испытали ничего подобного.— Бэн ссылается на д-ра *Китти*, на которого, по его признанию, деревья и луна имели такое влияние, что «он не только мог понять, что они могли сделаться предметами божественного поклонения, но даже не мог себе представить возможности противиться их чарующему (fascinatiny) влиянию» (ib., p. 123).

Что же это, наконец, такое? Месмеризм в науке, что ли? И вот к каким фокусам прибегают материалисты, чтобы отвертеться от факта врожденности религиозного чувства человеку!? Идиосинкразия, вероятно, больного д-ра Китти — хорошее доказательство для опровержения факта, проявляемого мильонами людей и в тысячелетиях, факта, громадного, как мир!

№ 91. Бэн говорит (ib., p. 124), что надобно отличать *религию от морали* и *искусства.* Без сомнения, но не надо забывать, что они идут *из одного источника*,— особенности человеческой природы и, забывая этот источник для религии, мы не можем оставить его для искусства и морали. (*На полях карандашом*: основы религии, морали и искусства — одни и те же). Вот это последнее обстоятельство и вводит в большие хлопоты и *Бэна* и *Милля. Наши нигилисты* были последовательнее: они махнули рукой по всем трем и, уничтожая человека в человеке, последовательно уничтожали религию, искусство, мораль. Эти уже были логичнее, хотя глупее. Факт этот следует выявить ярче.

NB. Бэн к чувствам же причисляет самолюбие (Emotion of Self); но странно, что он делает для него особую главу, тогда как все языки показывают, что это чувство принадлежит к группе нежных чувств, к группе *любви*. Сюда же он относит самонаслаждение, самодовольство, эгоизм, славолюбие, властолюбие

(для которого у него отдельная глава), самоуважение, доброжелательство (?), гордость, соревнование, зависть, скромность, смирение, расположение, месть.— Напутано сильно, но много есть хорошего!

NB, NB! Все это (стр. 125—162) мы выделяем в III главу, как чувства, зависящие от человеческой особенности и тогда должно будет это пересмотреть; эти две главы — 1) Emotion of Self и 2) Emotion of Power, а теперь прямо переходим к гневу или к злым движениям.

(Ф. 316, № 17, «Материалы к главе о чувствованиях», л. л. 45 об.— 47 об.).

212. (VI, 12). *Страх. Религия*

В *протестантской*, богатой школами и промышленной Саксонии гораздо более самоубийств, чем в *католической* Бельгии (Moral. Stat., von Drob., S. 54).

213. (VI, 1). *Вера. Врожденность верований*

Получая ощущение от внешнего предмета, я *внутренно верю* (intuitively believe), что существует внешний предмет, причина этого ощущения» (Mill's Log., B. I, Ch. III, p. 58). Дальнейшее же суждение об этой вере не принадлежит логике, но «науке основных законов человеческой души»?

Мое.

Для психолога также все есть *ощущение*.— Метафизике следует доказывать, что они соответствуют вещам.

Бокль признает, что атеизм и скептицизм две вещи не только различные, но даже несогласимые (ч. I, стр. 307, прим. 177).

У Бэна мы встречаем повсюду верное убеждение, что *вера врождена человеку*, а скептицизм есть приобретение *опыта*. Это очень важно для педагога: он должен дать <пищу> сердцу, уму и вере, чтобы не окорнать человека; верь во все, чему разум не противоречит и что полезно в практической жизни.

Вера врождена;— скептицизм и вслед за ним *знания* выходят из борьбы скептицизма и веры, приобретения опыта.

Но, обозрев *поле приобретенных знаний* и *поле потребностей жизни человеческой*, мы приходим к заключению, что человеку одними знаниями не прожить, и потому *вера нужна ему* как дополнение знаний.

У детей мы видим ясно способность врожденности *веры*. Эту способность надо облагородить и развить *чувством* эстетического и морального, чувством христианства, и тогда сбудется изречение апостола: «сердцем верится в правду». Мерилом же *для веры* должны быть *плоды ее*: «от плодов узнаете веру» (см. в евангелии).

Та вера хороша, которая удовлетворяет человеческой натуре, открывая ей бесконечную и не эгоистическую деятельность; дает терпимость; дает место науке, свободе мысли; не признает ничьей власти над моей совестью; стоит за свое; но свое не навязывает; не допускает произвола; хранит исторические предания; признает *свободу воли*, а не фатализм, как турки и протестанты [словом, наша святая вера].

214. (VI, 2). *Вера. Врожденность идеи*

Бэн ясно смешивает *веру* с *уверенностью* или *ожиданием*, и в таком отношении он совершенно справедливо говорит, что «самое маленькое насекомое, имеющее постоянное жилище и знающее какие-нибудь средства, чтобы удовлетворить своим нуждам, имеет способность веры».

Если я вижу воду и спешу удовлетворить ею свою жажду, то это на основании веры в то, что опыт, раз мною испытанный, повторяется.

Но от этой *уверенности*, которая есть не более как ассоциация в нашей душе двух явлений, как причины и следствия (воды и удовлетворения жажды), следует отличать собственно *веру*.

Уверенность, что опыт *повторится*, еще не вера, а просто действие идеи причины на идею следствия;

животное имеет веру, но не *разуверяется*. Человек же, напротив, не должен бы иметь этой уверенности, ибо *разуверяется*, что не всякая вода удовлетворяет жажду и не всякая жажда удовлетворяется водой.

Что *животное* верит в *причину*, это понятно, но не понятно, что человек ее имеет, ибо он *знает столько явлений без причин* и не *знает ни одного* явления, причина которого была бы ему известна. Вот почему удивительно, что человек удерживает *веру* в причину. Человеческая *вера проявляется*, *следовательно*, *там*, где она удерживается, несмотря на противоречие опыта и ума; так, например, *вера в свободу*, *вера в прогресс*. Это только и есть *вера*.

Бэн признает *врожденные уверенности*, но говорит, что не все они верны, и что *опыт* должен решить, которые верны и которые нет (ib., p. 586, особ. примеч.).

С этим мы согласны, но думаем, что *опыт* не уничтожил еще ни одной врожденной веры, а только *видоизменил их*. Ибо вера как вера есть не что иное, как *стремление*, которое может выразиться в тех или других представлениях: магометанин верит в рай, наполненный гуриями; нигилист верит в стремление мира к анархии и т. д.,— в сущности же это одно и то же стремление.

Бэн говорит «о сильном инстинктивном стремлении нашей природы верить, прежде чем мы пройдем длинный ряд опытов» (ib., p. 604).

«Я не только не отвергаю существования врожденных суждений как оригинальных эманаций души, но допускаю их большое множество; я не придаю им только никакой цены, никакого авторитета, без хорошей и положительной очевидности» (ib.).

Замечательно, что то самое, что я говорю *об отрицательном влиянии* врожденных уверенностей на развитие, говорит и Бокль: у него «каждая великая реформа состоит не в введении чего-нибудь нового, а в уничтожении чего-нибудь старого», т. е. одним отрицательным путем (часть I, стр. 204).

215. *Христианская религия — явление историческое*

Как бы кто ни смотрел на христианскую религию, но наука не может на нее смотреть иначе как на историческое явление, возникающее из потребностей и свойств души человеческой. Если бы идея борьбы была единственным статутом и человеческой жизни, то самое появление и распространение религии слабых и угнетенных не было бы возможным в человечестве...

Все религиозные системы не только возникали из потребностей души человеческой, но и были в свою очередь своеобразными курсами психологии; в них-то и формировался более всего взгляд человека на мир душевных явлений, так что без помощи религиозных систем мы не можем объяснить себе общечеловеческой психологии, ее истин и ее заблуждений. Выходя из психических потребностей, религия в свою очередь распространяла то или другое психологическое воззрение и распространяла, конечно, обширнее и удачнее, чем может распространяться какая бы то ни было кабинетная психологическая теория. Великие психологические истины, скрывающиеся в евангелии, распространялись вместе с евангельским учением, и этим только *фактическая* наука может объяснить то умягчающее, гуманизирующее влияние евангельского учения, которое оно вносило с собой повсюду. Какая книга в мире представляет более глубокую психологию, более верное знание людей, и какая книга в мире более читалась, слушалась, обдумывалась? Если же евангельская психология, более или менее глубоко понятая, сделалась общим достоянием всего христианского мира, т. е. всего образованного европейского мира, то каким же образом психолог может не знать этой психологии, может обойти ее, ограничив свои познания теориями Гербарта, Бенеке или какого-нибудь другого кабинетного ученого? (т. IX, стр. 560—561).

216. *Бог — совесть человека*

Если человек достигнет до той нравственной высоты, что боится только одного бога, то значит он боится одной своей собственной совести — и больше ничего в мире не боится. Осталась ли эта совесть в своем естественном состоянии, раскрыта ли она учением откровения, во всяком случае она для человека голос божий, и если человек, не внимая никаким угрозам и приманкам света, начнет внимательно прислушиваться только к этому голосу, то и откроет в нем источник премудрости, т. е. нравственности или высшей практической мудрости. Но как жалко злоупотребляют этим глубоким библейским изречением различные любители *задать страху детям.* Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев, неуменье, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей, и внушают детям не страх *божий*, а страх *учительский*, из которого родятся ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество души,— а не премудрость (т. IX, стр. 222—223).

217. *Форма и содержание христианской религии*

Мы берем здесь христианскую идею, конечно, только в ее форме, независимо от того специального догматического содержания, которое было вложено в нее христианским учением. Но тем не менее мы не можем не назвать этой чисто психологической идеи, выведенной из глубокого понимания души человеческой и ее законов, не можем не назвать христианской; иначе мы были бы пристрастны и несправедливы. Такого глубокого понимания души и ее коренного свойства мы не встречаем нигде: ни в философско-религиозных системах Востока, ни в философских системах классического до-христианского Запада (т. IX, стр. 559).

218. (VI, 7). *Вера в бога*

Вера в бога потому для многих не имеет силы, что она стара.

«Сравнивая все философские идеи, я нашел, что первая и самая общая всех проще и разумнее и что ей недостает только новизны, чтобы соединить за себя все мнения. Предположите, что все ваши философы, древние и новые, истощили все их странные системы силы, случая, фатализма, необходимости, атомов, одушевленного мира, оживленной материи, материализма всякого рода, и что после их всех знаменитый Кларк произнес в первый раз имя творца мира: с каким бы всеобщим удивлением была бы принята эта новая система, возвышенная, утешительная, столь способная возвысить душу, дать основание добродетели и в то же время такая поражающая, светлая, простая и представляющая уму менее непонятного, чем находили нелепостей в других системах» (Emile, p. 299).

219. (VI, 8). *Христианство*

«Dès que les peuples se sont avisés de faire parler Dieu, chacun l'a fait parler à sa mode et lui à fait dire ce qu'il a voulu. Si l'on n'eut écouté que ce que Dieu dit au coeur de l'homme, il n'y aurait jamais eu qu'une réligion sur la terre» (Emile, p. 333).

«Ils ont beau me crier (теологи): soumets ta raison; autant m'en peut dire celui qui me trompe: il me faut des raisons pour soumettre ma raison» (ib., p. 335).

Чтобы веру основать на чудесах, надобно поверить, были ли эти чудеса за 2000 и за 3000 лет, а для этого надобна *ученость*, которой люди не имеют, и люди будут осуждены на вечную гибель не за дурные дела, а за недостаток учености (ib., p. 356). Дьявол также делал чудеса (ib., p. 357).

Религия хочет убеждать меня, следовательно, хочет действовать на мой *разум*, а между тем сама же исходит из того, что разум ошибается. Как же она уверяет меня, что в таком случае мой разум не ошибается (ib., p. 340).

Но Христос тоже говорит об *оке*, которым мы глядим;— это и есть разум, но только надобно заботиться, чтобы это *око* было чисто, т. е. не было омрачено самолюбием, предрассудком или ученой системой, которая тоже часто, что предрассудок.

Руссо поделом вооружается против религиозной нетерпимости, показывая, до какой нелепости доходят магометане и христиане, обвиняя друг друга (ib., p. 340, 348 и друг.).

Это верно. Но вот что также верно, что в настоящее время составился такой взгляд на *жизнь*, *цивилизацию* и *нравственность*; так что *идеал* воспитания, отбросив всякую религиозную идею, выйдет такой, что с ним может примириться только христианская идея. Европейская школа должна быть такова, что магометанин, вступивший в нее, должен оставить свой фанатизм, фатализм, многоженство, взгляд на женщину, распространение религии оружием, презрение к христианам и евреям. Еврей, вступив в европейскую школу, должен отказаться от своего взгляда на гоев, от права их обманывать, от своей замкнутости и т. д. Мало этого, католик, вступив в хорошую европейскую школу, должен отказаться от главенства и непогрешимости папы, от «цель оправдывает средства»; кальвинист и отчасти вообще лютеранин — от фатализма, от веры в неизбежность предопределения, от стремлений построить религию на рассудочных выводах и от стеснения тем самого рассудка только в области тех его выводов, которые не противоречат принятой религии.

Вот почему я думаю, что *школа* не проповедница религии; но настоящая прогрессивная школа менее всего противоречит частным принципам православной религии, имеющей историческое основание и обращающейся прежде всего к чувству человека.

На Руссо всего более нападают попы всех сект; но и он их не любит. Они готовы скорее простить атеисту, проповедующему против бога, чем тому, кто против их [гнусной] касты и их [диких катехизаций] усы-

пительно-нелепых проповедей. Но в чем же они укоряют Руссо? Попробовали ли они сломить его доводы? Нет, [а как подлецы более всего] указывают на его частную жизнь.

Так, Пальмер более всего его укоряет в том, что он отдал своих детей в воспитательный дом; но кто же поручится, что у Пальмера нет детей, для которых он и этого не сделал? Разница только в том, что на такую, ничтожную жизнь, как Пальмера, никто не обращает внимания, тогда как жизнь Руссо доброжелательные пастыри разобрали по нитке.

О евангелии отличное слово (ib., p. 349).

«Жизнь Сократа, в которой никто не сомневается, менее засвидетельствована, чем жизнь Иисуса Христа» (ib., p. 350).

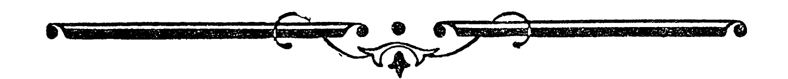
«Если жизнь Сократа — жизнь мудреца, то жизнь Иисуса — жизнь бога» (ib., p. 350).

«L'évangile a des caractères de vérité si grands, si frappants, si parfaitemant inimitables, que l'inventeur en serait plus étonnant que le héros» (ib., p. 350).





К. Д. УШИНСКИЙ



Д. Сжатый учебник педагогики[4]

НАБРОСКИ ПРЕДИСЛОВИЯ К УЧЕБНИКУ ПЕДАГОГИКИ[5]

220—221. *Предисловие. Необходимость педагогической теории*

«История педагогики показывает, что лучшие теоретики воспитания были часто самыми плохими воспитателями своих и чужих детей, тогда как практический такт без всякого теоретического образования давал блистательные результаты» (Benecke's Erz. und Unterr., t. I, § 4, S. 15).

Это справедливо, говорит Бенеке: «искусство должно во многом отличаться от науки, и есть многое, что затрудняет одинаковое совмещение и науки и искусства в одном и том же человеке» (ib.).

«Но если, так наз., педагогический такт есть не что иное, как *темное воспроизведение психических опытов*,— темное вследствие *быстроты*, с которой эти представления развиваются, а также потому, что число их так велико, что ни одно из них не приходит к ясному сознанию, а только их результат, из которого и образуется приговор такта» (ib., S. 15).

«На один такт, какие бы блестящие результаты он ни дал в отдельных случаях, положиться нельзя» (ib., S. 16).

Он-то именно и создал односторонние увлечения в педагогике.

«Если вследствие этого такта что-нибудь удавалось в воспитании или в ученьи, то эта удача завладевала воображением воспитателя или его окружающих, воз-

буждался преждевременный энтузиазм, происходило фальшивое обобщение» (ib., S. 16)...., пока практика не обнаруживала, что это наблюдение было только односторонне... «Это краткая история всех тех метод, которые блистали одна за другой» (ib.).

Совершенно верное замечание!

Что касается до педагогической опытности, то она уже потому не может иметь слишком большого значения, что «большая часть воспитательных опытов, и именно самые главные, *длятся слишком долго*, чтобы следствия с верностью могли быть отнесены к причинам, и по большей части происходят тогда, когда уже воспитанник находится вне наблюдений воспитателя. «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, окажется, может быть, впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым и невосприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда негодным в жизни».

К этому еще присоединяется то обстоятельство, что «воспитательные опыты слишком сложны и, взятые сами по себе, очень неопределенны. Кроме влияния воспитателя действуют еще тысячи других» (ib., S. 17).

Так, мы любим часто указывать на практический успех английского воспитания,— это сделалось любимым припевом многих, не допускающим возражения фактом, но все забывают, что во всяком случае между английским воспитанием и нашими целью и средствами сходства более, чем между нашей и английской жизнью.

«Таким образом, говорит Бенеке совершенно основательно, воспитательное искусство должно быть освещено светом воспитательной науки (*мое*: вернее бы науки искусства) и именно такой науки, которая сама объясняется психологией, проникшей до глубочайших основных элементов человеческой природы» (ib., § 5, S. 18).

К сожалению, такой психологией Бенеке считает только свою психологию. (NB. Впрочем, он говорит внизу, что эту перемену сделали Гербарт и он, ib., S. 19, примеч.).

«Педагогика есть главнейшим образом *прикладная психология* и судьба ее находится в зависимости от судьбы психологии» (ib., § 5, S. 19).

Это очень верно; но не от одной психологии, а лучше сказать — *антропологии* (ибо сюда входит и физиология) и *философии*.

«Развитие души не останавливается ни на минуту: душа не ожидает художника, как мрамор или полотно. Если в душе не образуется хорошее, полезное, то образуется дурное и вредное» (ib., § 5, S. 22).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

222. *Предисловие*

«Повелительное наклонение есть характеристика искусства в отличие от знания. Где говорят в правилах или наставлениях, а не в утверждениях относительно фактов, там искусство» (Mill's Logic, B. VI, Ch. XII, § 1, p. 539).

«Отношение, в котором правила искусства стоят к доктринам науки, могут быть так характеризованы. Искусство избирает себе какую-нибудь цель для достижения, определяет эту цель и передает ее науке. Наука получает ее, рассматривает или изучает как явление или следствие и, изыскав причины его и условия, возвращает его искусству с теоремой комбинации обстоятельств, которыми оно может быть произведено. Тогда искусство изучает эти комбинации обстоятельств и согласно с тем, находятся ли они или нет в человеческой власти, объявляет цель достижимой или нет» (ib., § 2, p. 541).

«Заслуживает особенного внимания, что теорема или умозрительная истина незрела для того, чтобы ее можно было обратить в *правило*, пока не все еще, а часть только тех операций, которые принадлежат науке, выполнены».

«Если в этом, несовершенном состоянии науки мы пытаемся образовать правило искусства, то мы производим эту операцию преждевременно. Никакие рассуждения о самом правиле не помогут нам выйти из

этого затруднения: остается только воротиться назад и кончать научный процесс, который должен предшествовать образованию правила» (ib., § 3, p. 541).

Но если сама наука еще незрела, а искусство не может быть отложено как искусство воспитания, тогда какой исход лучший?

В мастерствах несложных можно изучить одни правила; «но в сложных науках жизни приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила основаны» (ib., p. 542).

В педагогике эта потребность постоянно чувствуется.

«Полное искусство какого бы то ни было рода заключает в себе выбор таких частей из науки, какие необходимы, чтобы показать, от каких условий следствие, которое искусство имеет в виду, зависит» (ib., p. 544).

«Основной принцип всякого искусства или общая главная посылка не заимствуется из науки: эта посылка излагает цель искусства, и потому она является желательным предметом» (ib., § 6, p. 545).

«Положения науки излагают предмет сам по себе: существование, сосуществование, последовательность, сходство. Основные положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают то, что должно быть».

«Эти общие посылки искусств вместе с главными выводами, которые могут быть из них сделаны, составляют (или скорее должны бы составлять) содержание учения, которое собственно и есть «искусство жизни» в своих трех главных отделах: нравственности, благоразумии или политике и эстетике. Этому искусству, которое, к несчастью, должно еще быть создано, подчинены все другие искусства».

«Всякое искусство есть соединение результатов законов природы, открытых наукой, и общих принципов, которые могут быть названы телеологией, или доктриной целей, которые на языке германской метафизики называются началами практического разума» (ib., p. 548).

«Ученый наблюдатель или мыслитель не дает практических советов. Его дело только показать, что известные последствия проистекают из известных причин и что для достижения известных целей известные средства всего действительнее. Но таковы ли цели сами по себе, чтобы их должно было достигать и в наших случаях и насколько, решать это не дело ученого или деятеля науки, и наука одна не дает ему средств для такого решения» (ib., р. 547).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31)

223. *Практический вывод из гипотезы души*

Клод Бернар о необходимости предварительной гипотезы во всяком исследовании (Введ. в изуч. опытной медицины, стр. 31).

«Факты суть необходимые материалы; но только обработка их опытным рассуждением, т. е. теория, составляет и действительно созидает науку. Идея, формулированная в фактах, представляет науку. Опытная гипотеза есть не что иное, как предвзятая научная идея. Теория есть не что иное, как научная идея, поверенная опытом. Рассуждение только дает форму нашим идеям, так что все первоначально и окончательно сводится к идее» (ib., стр. 33).

Прекрасные слова именно о том, что опыт научает нас недоступности абсолютной истины:

«Ум экспериментатора отличается от ума метафизика и схоластика скромностью, потому что каждую минуту опыт внушает ему сознание об его относительном и абсолютном невежестве» (ib., стр. 35).

Но в том-то и беда, что г. г. экспериментаторы беспрестанно превращаются в метафизиков и руководятся в своих опытах метафизическими убеждениями.

Гипотеза должна быть такова, чтобы ее можно было поверить опытом (ib., стр. 42).

«Когда мы составляем в науках общую теорию, то мы вполне убеждены только в одной вещи,— в том что все эти теории, абсолютно говоря, *ложны*. Они составляют только частные и временные истины, которые необ-

ходимы нам, как ступени, на которых мы отдыхаем, чтобы потом итти дальше в исследовании и, следовательно, должны будут видоизменяться вместе с возрастанием науки» (ib., стр. 46).

То, что Кл. Бернар говорит об опасности системы в медицинской практике, то вполне относится и к опасности систем в педагогике (ib., стр. 47).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

224. (VI, 25). *Предисловие. Знание людей (или к Канту, где он говорит о страстях)*

«Философы смотрят на людей сквозь предрассудки философии, а я не знаю, где бы их было более, как в философии» (Emile, p. 168).

Не вернее ли было сказать, что философы смотрят на людей сквозь свою систему: это было бы так.

Нужно ли для воспитания знать человека! А где мы найдем это знание?

Бокль: «задача воспитания ускорить знакомство с физическими и духовными законами» (ч. 1, гл. IV, стр. 199). Следовательно, задача воспитания — *знание*, а не нравственность, которая у Бокля что-то прирожденное, а не развивающееся.

I. О ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

225. (VII, I). *Предисловие. Нравственность. Цель воспитания. (Бенеке). Воспитание — искусство*

Бенеке признает, что цель воспитания должна быть *идеальная*, на том основании, что если воспитывать, чтобы они были, как родители, то надо бы иногда воспитывать мошенников (Erz. und Unt., § 4 и 5).

«Но откуда взять этот идеал?— спрашивает Бенеке.— О всеобщей врожденности такого идеала при нынешнем состоянии психологии не может быть и речи» (ib.).

Но если этот идеал делается, то где же ручательство, что тот, который мы составили,— настоящий? (А я спрошу: есть ли настоящий?).

Руссо думал разрешить этот вопрос, сказав, что следует воспитывать «сообразно природе». Бенеке оправдывает его с исторической точки зрения как противодействие французскому жеманству (Überfeinerung, ib., S. 6).

«Что Руссо называет *натурой*, то можно назвать ненатурою. Культура не есть изобретение злой воли или каприза, которую по произволу можно также отменить, но она необходимо условливается глубочайшими основами человеческой природы. Человеческая природа, в отличие от животной, содержит не только способность к культуре, но также стремление к культуре, которая с неудержимой силой гонит человека к ней, и если б можно было отказаться от культуры, то она опять была бы создана» (ib., § 2, S. 7).

Но не впадает ли Бенеке в противоречие со своей психологической системой? Это ведет его практика педагогики.

Бенеке старается примирить три главные цели воспитания — *для света*, в котором человеку придется жить (Локк); *идеальная* и следуя *натуре* (Руссо), но примирение это ему совершенно не удалось. «Идеал, конечно, должен быть взят из природы человека», говорит он (ib., § 8); но ниже же говорит, что психология, рассматривающая душу с ее слабостями и заблуждениями, «не может создать идеала, который нам нужен для воспитания как направляющая норма» (ib., § 2, S. 8).

И этим оканчивает Бенеке свое изыскание цели воспитания и переходит к рассматриванию воспитательных средств. В этом высказалась вся слабая сторона бенековской психологии: из нее, так как она не признает в душе ничего врожденного, не выведешь цели воспитания.

Правда, Бенеке говорит, что «идеал воспитания должен быть почерпнут из глубочайших основ человеческой природы». Но тогда надобно принять врожденность. Но и уступка *Бенеке* одна, что прирождена *сила впечатлительности зрения и слуха* над другими, из чего он выводит в главе о нравственности свой идеал нравственности, как мы уже это видели.

«Воспитание есть духовное, свободное или *идеальное* искусство» (ib., § 4). Следовательно, и Бенеке признает воспитание *искусством*.

226. (VII, 2). *Предисловие. Цель воспитания. Бенеке*

«Гармония в человеческом образовании состоит не в том, чтобы все существующее в человеке развить с одинаковой силой, но в том, чтобы различные системы сил подчинить одна другой *в таком порядке*, как они расположены в основной природе человека; в подчинении *низших* по своей натуре высшим по своей натуре» (Erz. und Unt., § 79, S. 348).— Но что такое Grundnatur? Не сам ли Бенеке говорит, что и в детях и в монахах чувственное преобладает над духовным? Следовательно, можно ли судить *по большинству*, как он судит? — В этом-то и сила, что по системе Бенеке низшее то, что слабее, а высшее то, что сильнее... следовательно, если во мне чувственные стремления сильнее духовных, то они, значит, и высшие.

227. *О необходимости ясного определения цели воспитательной деятельности*

... Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить,— храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, простой ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музеум ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни ненужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательской деятельности (т. VIII, стр. 17—18).

228 ...Приготовлять человека на искреннюю борьбу с самим собой и с жизнью — вот, кажется, главная

цель воспитания, как понимает ее Н. И. Пирогов. Не навязывание своих убеждений, своих идей ребенку; но пробуждение в нем жажды этих убеждений и мужества к обороне их как от собственных низких стремлений, так и от других — вот тот воспитательный идеал, который, сколько мы понимаем, рисовался автору, когда он писал свои «Вопросы жизни». Но спросим мы автора — возможно ли развивать так дитя? Не будет ли это значить развивать форму души, не давая ей содержания? Не должно ли воспитание не только развивать жажду мысли, но давать и самую мысль? не только развивать искренность чувств, но давать и содержание чувствам? одним словом — не только развивать способность иметь искренние убеждения, но и давать самые убеждения? Приготовлять человека к борьбе? Прекрасно! Но всякий из нас и так борется; но для чего борется? какими средствами? для какой цели? Не всякий ли из нас отстаивает свои, может быть, скрытые от самого себя убеждения? но какие убеждения?

... Мы вполне согласны, что наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику, что это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого и обладающего множеством средств над умом бессильным и беспомощным... Однакоже мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений. Если мы будем воспитывать в детях полных скептиков, то внесем в них одно из самых крайних убеждений: убеждение в невозможности убеждений, развратим душу и сделаем ее неспособной к убеждениям; а этой способности к искренним и сильным убеждениям именно и требует автор от воспитания. Таким-то образом самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нравственной философии: каково должно быть содержание убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения — не разрушало свободы?

Здесь, в этом вопросе, показывается вся та тесная связь, которая существует между воспитанием и фило-

софскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас (т. III, стр. 24—26).

229. *О цели воспитания*

... Научить человека искать себе средства для наслаждений (эвдемонизм, эпикуреизм) значит обманывать человека и заставлять его накачивать данаидову бочку; научить человека пренебрегать наслаждениями и страданиями и искать выше всего свободы (стоицизм) значит тоже обманывать человека и гнать его в безбрежную пустыню; но дать человеку *деятельность*, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно,— вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта — сама жизнь.

Мы уже видели прежде, что основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека. Мы видели также, что в человеке цель воспитания составляет *душа*, для которой существует тело (см. выше). Теперь же мы видим, что и в душе целью воспитания есть дать ей вечную, по возможности, полную, широкую, поглощающую ее деятельность. Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот *полное определение* цели педагогической деятельности.— Первая половина этой задачи (приискание труда) особенно важна для воспитания достаточных классов: бедного человека труд и сам отыщет; богатому надобно его отыскать, а это совсем не так легко, как кажется, потому что труд должен наполнить душу и его должно стать на всю жизнь, да и в будущем он должен остаться вечным.

Но прежде, чем мы приступим к развитию этой мысли, взглянем, как определяют цель воспитательной деятельности другие педагоги, чтобы видеть, в чем мы согласны и в чем расходимся с ними...

(Ф., 316, № 19, «О чувствах», л 63).

230. Угадывать душевное настроение общества и руководить им составляет главную задачу политики; но содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека,— вот величайшая задача воспитания и воспитателя (т. IX, стр. 116).

231. Психолог, относящийся к душевным явлениям как объектам наблюдения, видит ясно, что для человека важнее *иметь* цель жизни (задачу, труд жизни), *чем достигать ее*... Свойства этой цели определяются уже особенностями человеческой души и потому мы будем говорить о них в третьей части нашей антропологии; но и теперь уже ясно, что эта цель для того, чтобы постоянно наполнять постоянно раскрывающуюся *пустоту* человеческой души (ее стремление к деятельности), должна быть такова, чтобы, достигаемая постоянно, она никогда не могла быть достигнута, причем человек остался бы без цели в жизни (т. IX, стр. 514—515).

II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ К ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

1. Общие замечания о физическом воспитании

232. (VII, 19). *Физическое воспитание. Гимнастика. Платье. Сон*

У Руссо: стр. 119.

Об усталости славное выражение: «взрывая землю, мы перебиваем себе постель» (р. 124).

Гимнастика есть лечение *волей*; но это только начало: если будет изучена причина болезни, то передвижение физических сил будет делать чудеса.

2. О воспитании у ребенка власти над его нервной организацией

233. *Исполнение. Воля. Рост ее*

«При начале жизни, говорит Бэн, не существует никакой связи между каким бы то ни было физическим

страданием и действием, рассчитанным на то, чтобы избавить от этого страдания. На этом факте нельзя довольно настаивать; ибо через него выясняется перед нами природа воли, как приобретения, создаваемого чрезвычайно постепенно» (The Will, p. 251).

Но, во-первых, если этот факт и нужен Бэну для его теории, то это еще не доказательство существования факта; а сам же он выше сознается, что точных доказательств его дать нельзя. Во-вторых, зачем ему нужен этот факт? Для его материалистического миросозерцания? Но этот факт не уничтожит однако того несомненно уже факта, что помимо всяких опытов жизни и прежде их в организме человека дана возможность страданий от голода, и машина анатомических органов и связанных с ними рефлексов, чтобы избежать этого страдания. Дело, значит, только в том, чтобы человек опытом узнал существование этой машины и научился обладать ею. Значит все же,— всему предшествует в этом случае *чувство голода*, потом прикосновение груди приводит в движение машину и вот неприятное чувство голода начало упадать, что доставляет облегчение страданию, т. е. наслаждение. Этим и начинается ряд опытов пользования подготовленной уже машиной. Но если бы дитя должно было выучиться опытами одному процессу *сосания* и *глотания*, то необыкновенная сложность этих процессов именно заставила бы наверное предположить, что дитя умерло бы с голоду прежде, чем выучилось бы им.

В движениях, не столь необходимых для жизни, уже более места для случая и опытов,— и в том, что воля человека, т. е. власть над движениями тела, формируется опытами, мы за исключением чисто рефлективно подготовленных уже природой действий вполне согласны с Бэном.

Власть человека над телом за исключением той, которая уже установлена природой прежде рождения, растет не иначе, как в опытах и опытами.

Так, мы действительно видим, что способность направлять движения глаз за движениями внешних пред-

метов (ib., p. 369) точно так же, как и движения рук, не существует в первом младенчестве, а приобретается мало-помалу заметными опытами ребенка.— Точно так же устанавливается понемногу связь между слуховыми и голосовыми органами; а при отсутствии слуха человек не получает возможности управлять произвольно своими голосовыми органами, как глухонемые (ib., p. 382—383).

Вот почему и учение глухонемых состоит в том, чтобы дать им другой контроль над голосовыми мускулами, который бы мог заменить слух; контроль этот — осязание: они держат себя за горло и смотрят на движение рта учителя и своего в зеркале.

Руссо предлагает средство *дрожания* тела; но это годится только для пения и я полагаю, что им можно было бы воспользоваться, если только нужно выучивать петь этих бедняков.

Волю, приобретенную опытом, Бэн развивает далее очень хорошо: он показывает, как показываем и мы, что *действие*, которому мы выучились медленным и сознательным путем, может превратиться в *рефлекс*, возбуждаемый каждый раз к деятельности при повторении того *чувствования*, под влиянием которого мы ему выучились (ib., p. 394).

Так, хотя мы и выучились подымать руку и протягивать ее к предмету и при этом учении нам помогали и зрение, и осязание, и память и соображение; но мы уже не повторяем всего этого длинного процесса и нам достаточно только пожелать протянуть руку к цветку, чтобы она протянулась и сорвала цветок.— Это уже полный рефлекс, или полурефлекс, смотря по тому, насколько не ново для нас это действие.

Мое. Дитяти, которое нечаянно возьмет чего-нибудь горького в рот, надобно иногда говорить — «выплюнь». Но подросши, то же дитя выплюнет горькое, даже не подумавши, что нужно выплюнуть.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

234. *Исполнение. Воля. Усилие. Влияние воли на тело, на здоровье*

Мы показали выше, что душа, не творя физических сил, имеет способность передвигать их в организме, а может быть, и превращать одну силу в другую, извлекать их из одних органических процессов и сосредоточивать в других,— и эта власть души так обширна, что мы далеко не пользуемся ею. Посмотрите на индийских факиров, что они выделывают сами над собой? Отчего же эта власть, высказывающаяся так безгранично-могущественною под влиянием фанатизма, не может управляться образованной мыслью и знаниями свойств и потребностей человеческого организма?— Первый и большой шаг к этому уже сделан... Это — *гимнастика*— воспитательная, гигиеническая и врачебная. Что такое воспитательная гимнастика как не развитие нашего организма *нашей волей* сообразно целям образованной жизни? Что такое лечение гимнастикой, принявшее теперь такие большие размеры, как не лечение болезней *волею* больного? Это передвижение сил организма, совершаемое *нашей волей*, может оказаться и еще могущественнее, если мы познакомимся более со свойствами нашего организма, с причинами болезней и приучимся свободнее располагать его силами. Это еще поле, далеко не вполне разработанное человечеством.

Нет сомнения, что передвижением сил мы можем *изменить ткани нашего тела*; а если присоединить к этому мысль Ламарка, Шопенгауэра и Дарвина о зависимости самой организации тела от *усилий*, которые могут в человеке руководиться мыслью и наукой,— то пределы изменений, которые мы можем нашей волей внести в наш организм, скрываются от самого сильного взора.

По крайней мере, мы убеждены, что медицина поступила бы очень хорошо, обратив в эту сторону свое внимание: она нашла бы в *воле человека* живую воду, если не против всех, то против многих болезней, и в той же воле человека упорнейшую соперницу своих внешних лечебных средств.

Но власть над передвижением сил приобретается постепенно, чуть заметными ступенями, а не разом, и эту привычку надобно приобретать с детства: удержание крика, удержание смеха — вот первые уроки в ней; ходьба, язык — вторые; гимнастика, естественная и учебная, танцы, пение, обращение внимания на предметы учения,— вот эти формы роста власти души над телом... и вот в какую сторону должно быть обращено особенное внимание современного воспитания.

Сначала награды и наказания, а равно и цели, достигаемые тем или другим передвижением сил, должны руководить ростом этой власти, а потом нами правит и сама власть: *держать постоянно на узде свой организм и вести его туда, куда указывает мысль высшего блага*,— вот идеал этого стремления. Аскетизм всех возможных религий показал нам только, как много может сделать человек в этом отношении: развитому разуму и науке следует только воспользоваться этим путем, указанным аскетизмом, этой силой, которую он дает; но направить эту силу не туда.

Если слепой, темный *фанатизм* добивался такой *власти над телом*, то почему же не воспользоваться ею образованной мысли и для светлых целей? Но не забудем, что для этого мало мысли, а надобно одушевление, дающее мысли непобедимую силу.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

235. *О подчинении нервного организма ребенка его сознанию и воле*

Человек владеет далеко не всеми теми силами и способностями, которые скрываются в его нервном организме, и человеку принадлежит из этого богатого сокровища только то, и именно то, что он покорил своему сознанию и своей воле и чем, следовательно, может распорядиться по своему желанию. Одна из главных целей воспитания именно в том и состоит, чтобы подчинить силы и способности нервного организма ясному сознанию и свободной воле человека.

Сама же по себе нервная непроизвольная деятельность, какие бы блестящие способности ни проявлялись в ней, не только бесплодна и бесполезна, но и положительно вредна. Этого-то не должны забывать воспитатели, которые нередко очень неосторожно любуются проявлениями нервной раздражительности детского организма, думая видеть в ней зачатки великих способностей и даже гениальностей и усиливают нервную раздражительность дитяти вместо того, чтобы ослабить ее благоразумными мерами.

Сколько детей, прослывших в детстве маленькими гениями и подававших действительно самые блестящие надежды, оказываются потом людьми, ни к чему не способными! Это явление до того повторяется часто, что, без сомнения, знакомо читателю. Но немногие вдумывались в его причины. Причина же его именно та, что нервный организм подобных детей действительно очень сложен, богат и чувствителен и мог бы действительно быть источником замечательной человеческой деятельности, если бы был подчинен ясному сознанию и воле человека. Но в том-то и беда, что он именно своим богатством подавил волю субъекта и сделал его игрушкой своих капризных, случайных проявлений, а неосторожный воспитатель вместо того, чтобы поддерживать человека в борьбе с его нервным организмом, еще больше раздражал и растравлял этот организм.

Какими бы радужными цветами ни блистала непроизвольная нервная деятельность, как бы ни высказывались привлекательно в ней память, воображение, остроумие, но она ни к чему дельному не приведет, если в ней нет того ясного сознания и той самообладающей воли, которые одни только и мыслям и делам нашим дают характер дельности и действительности. Без этого руководителя самые блестящие концепции не более как фантазмы, клубящиеся прихотливо подобно облакам и подобно им разгоняемые первым дуновением действительной жизни.

Конечно, богатая впечатлительная деятельность, глубокая и сложная нервная организация есть непре-

менное условие всякого замечательного ума и таланта; но только в том случае и настолько, насколько человек успел овладеть этой организацией. Чем богаче и сильнее нервный организм, тем легче выбивается он из-под контроля человеческого самосознания и овладевает человеком вместо того, чтобы повиноваться ему, и потому-то в великих людях замечаем мы не только богатство нервного организма, но и замечательную силу воли.

Перечитывая биографии знаменитых писателей, прочитывая черновые рукописи их творений, мы заметим следы ясной борьбы сильной воли и сильного самосознания с сильно раздражительным и богатым нервным организмом; мы заметим, как мало-помалу овладевал писатель своей нервной организацией и с каким неодолимым терпением боролся он с нею, отвергая ее капризы и пользуясь ее сокровищами.

Великие писатели, артисты, а тем более великие мыслители и ученые настолько же родятся, насколько делаются сами и в этой выработке, в этом постепенном овладевании богатством их сложной нервной природы показывают они то величайшее упорство, которое бросилось в глаза Бюффону, когда он сказал, что «гений есть величайшее терпение».

Чем богаче нервная организация дитяти, тем осторожнее должен обращаться с нею воспитатель, никогда и ни в чем не допуская ее до раздраженного состояния. Воспитатель должен помнить, что нервный организм только мало-помалу привыкает, *не впадая в раздражение*, выносить все сильнейшие и обширнейшие впечатления и что вместе с развитием нервной организации должны крепнуть воля и сознание в человеке. Постепенное обогащение нервного организма, постепенное развитие его сил, не допускающее никогда нормальной его деятельности до перехода в раздражительное состояние, постепенное овладевание воспитанником богатством его нервной системы,— должно составлять одну из главных задач воспитания, и в этом отношении педагогике предстоит впереди безгранично обширная деятельность.

Воспитатель никогда не должен забывать, что ненормальная нервная деятельность не только бесплодна, но и положительно *вредна*. Вредна она, во-первых, для физического здоровья, потому что нет сомнения, что раздраженная деятельность нервов поддерживается во всяком случае на счет общего питания тела, которому таким образом, особенно в период его развития, оно принесет значительный ущерб. Во-вторых, еще вреднее такая ненормальная деятельность потому, что повторяемая часто, она мало-помалу обращается в привычное состояние организма, который с каждым разом все легче и легче впадает в раздражительное состояние и делается, наконец, одним из тех слабонервных организмов, которых в настоящее время так много.

Прежняя простая жизнь детей более способствовала воспитанию сильных и стройных организаций, может быть, не столько чувствительных и чутких, как нынешние, но зато более надежных. Нет сомнения, что в слабонервности нашего века принимают немалое участие разные искусственные детские развлечения, раннее чтение детских повестей и романов и, конечно, более всего ранняя исключительно умственная деятельность, которой подвергают детей слишком заботливые родители и воспитатели и которой отчасти требует громадное развитие человеческих знаний. «Воспитатель, говорит английский доктор Брайгем, кажется, думает, что, возбуждая душу, он заставляет действовать нечто совершенно независимое от тела и ускоряет до крайности движения чрезвычайно деликатного организма, не понимая, к несчастью, его близкой связи с телом». «Нервная система, говорит модный (?) шотландский педагог Джемс Керри, центром которой является мозг, будучи слишком возбуждаема в детстве, остается навсегда раздражительно-деятельной и вместе с тем слабой: она начинает властвовать над всем организмом и остается сама вне контроля. То же самое происходит и даже еще быстрее при слишком сильном возбуждении чувств. Вот почему необыкновенно важно, как для телесного здоровья, так и для характера детей, пре-

дохранять их в ранние годы от всяких сильных страстей, как в занятиях, так и в играх» (Джемс Керри, «Основания воспитания в общественных училищах», 1862, р. 149—150).

«Всякое преждевременное умственное развитие, опережающее развитие сил телесных, есть уже само по себе более или менее нервное раздражение, и на этом-то явлении основывается именно потребность вести одновременно и умственное и телесное развитие. Гимнастика, всякого рода телесные упражнения, телесная усталость, требующая сна и пищи, прогулка по свежему воздуху, прохладная спальня, холодные купанья, механические работы, требующие телесного навыка,— вот лучшие средства для того, чтобы удерживать нервный организм всегда в нормальном состоянии и успокоить даже тот, который был уже неосторожно возбужден, а вместе с тем укрепить волю и дать ей верх над нервами».

Английские и американские воспитатели поняли уже важность этой задачи и сделали многое для того, чтобы удержать в постоянном равновесии развитие всех душевных и телесных сил. Германское воспитание, слишком много налегая на одно умственное развитие, мало еще покуда сделало для телесного развития, хотя и много говорит о необходимости его в своих книгах: но ни одно воспитание не нарушает так страшно равновесия в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покуда все внимание обращено единственно на ученье и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть в словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями.

Сидячая жизнь, при 20-ти градусном тепле в ком-

натах, в шубах и фланелях, жизнь изнеженная, сластенная, без всяких гимнастических упражнений, без прогулок, без плаванья, без верховой езды, без технических работ и т. п., все за книгой да за книгой, то за уроком, то за романом,— вот почти нормальное у нас явление в воспитании детей среднего состояния. Что же способно породить такое воспитание? Книгоедов, глотающих книги десятками, и из чтения которых не выйдет никакого проку, потому что даже для того, чтобы написать стройную статью, нужна воля и привычка, и, чтобы высказать словами ясно и красиво свои мысли, нужна также воля и навык; а школа наша дает им только знания, знания и еще знания, переходя поскорее от одного к другому. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать — думать) и неспособность что-нибудь делать — вот плоды такого воспитания. Часто, видя подобный характер, желаешь от души, чтобы он как можно менее знал и был менее развит, тогда, может быть, выйдет из него больше проку. Таким воспитанием, расстраивающим и раздражающим нервные системы детей, мы перепортили целые поколения и, к величайшему сожалению, мы не видим, чтобы и в настоящее время сделано было что-нибудь для исправления этой коренной ошибки русского воспитания. Надеемся, впрочем, что уничтожение крепостного состояния, избавлявшего русского дворянского мальчика даже и от необходимости вычистить самому себе сапоги и платье, принесет косвенным образом большое улучшение в этом отношении.

Перечислим теперь некоторые воспитательные меры, предупреждающие нервное раздражение в детях, или успокаивающие его, оговариваясь притсм, что этих мер может быть очень много и что благоразумный воспитатель, понимающий хорошо причину зла, сам найдет множество средств противодействовать ему.

На основании физиологическо-психической причины, которую мы старались уяснить выше, здравая педагогика —

1) запрещает давать детям чай, кофе, вино, ваниль, всякие пряности; словом все, что специфически раздражает нервы;

2) запрещает игры, раздражающие нервы, как, например, всякие азартные игры, которых развелось теперь для детей так много; запрещает детские балы и т. п.;

3) запрещает раннее и излишнее чтение романов, повестей и особенно на ночь;

4) прекращает деятельность ребенка или игру его, если замечает, что дитя выходит из нормального состояния;

5) запрещает вообще, чем бы то ни было, возбуждать сильно чувство детей;

6) требует педантически строгого распределения детского дня, потому что ничто так не приводит нервы в порядок, как строгий порядок в деятельности, и ничто так не расстраивает нервы, как беспорядочная жизнь;

7) требует постоянной смены умственных упражнений телесными, прогулок, купаний и т. п.

При самом обучении ребенка, нервная система которого уже слишком возбуждена, умный наставник может действовать благодетельно против этой болезни. Он будет давать как можно менее пищи фантазии ребенка, и без того уже раздраженной, и обратит особенное внимание на развитие в нем холодного рассудка и ясного сознания; будет упражнять его в ясном наблюдении над простыми предметами, в ясном и точном выражении мыслей; будет ему давать постоянно самостоятельную работу по силам и потребует строгой аккуратности в исполнении; словом, при всяком удобном случае будет упражнять волю ребенка и, малопомалу, передавать ему власть над его нервной организацией, может быть, потому и непокорною, что она слишком богата. Но при этом воспитатель и учитель не должны забывать, что чем более привыкли нервы впадать в раздраженное состояние, тем медленнее отвыкают они от этой гибельной привычки, и что вся-

кое нетерпеливое действие со стороны воспитателя и наставника производят последствия, совершенно противоположные тем, которых они ожидают: вместо того, чтобы успокоить нервы ребенка, они еще более раздражают его» (Пед. сборн. 1865 г., апр., кн. VII, стр. 546—549).

3. Воспитание привычек и навыков

236. Мы потому так долго останавливаемся на привычке, что считаем это явление нашей природы одним из важнейших для воспитателя. Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка недаром говорит, что привычка есть вторая природа; но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания. Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная беспрестанно постройки сначала и сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в его природу — в бессознательную или полубессознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности.

Не только в воспитании характера, но также и в образовании ума и в обогащении его необходимыми знаниями нервная сила привычки, только в другой форме, в форме навыка, имеет первостепенное значение. Всякий, кто учил детей чтению, письму и началам наук, заметил, без сомнения, какую важную роль играет при этом навык, приобретаемый учащимся от упражнения и мало-помалу укореняющийся в его нервной системе в форме рефлективных, бессознательных или полубессознательных движений. При обучении

чтению и письму важное значение навыка кидается в глаза само собой. Здесь вы беспрестанно замечаете, что от понимания ребенком, как что-нибудь должно сделать (произнести, написать), до легкого и чистого выполнения этого действия проходит значительный период времени, и как от беспрестанных упражнений в одном и том же действии оно мало-помалу теряет характер сознательности и свободы и приобретает характер полубессознательного или вовсе бессознательного рефлекса, освобождая сознательные силы ребенка для других, более важных душевных процессов. Пока ребенок должен припоминать каждый звук, изображенный той или другой буквой, и думать, как соединить эти звуки, он не может в то же время сосредоточить своего внимания на содержании того, что читает. Точно так же, начиная учиться писать, думая о том, как вырисовать каждую букву, и, издерживая свою волю на требуемое учителем непривычное движение руки, дитя не может сосредоточивать своего внимания и воли на содержании того, что оно пишет, на связи мыслей, на орфографии и т. п. Только уже тогда, когда чтение и письмо превратились для ребенка в механизм, и в привычку, в бессознательный рефлекс, только тогда освобождающиеся мало-помалу силы сознания и воли дитяти могут быть употреблены на приобретение новых, высших знаний и навыков. Вот почему есть ошибка и в той крайности, которой увлекалась отчасти новейшая педагогика, восставая против прежних схоластических методов ученья чтению и письму, рассчитывавших единственно на бессознательный навык и не затрагивавших нисколько умственных сил ребенка. Внести умственную деятельность и в обучение чтению и письму, конечно, необходимо; но не должно при этом никак забывать, что все же целью первоначального обучения будет превращение деятельности чтения и письма в бессознательный навык с тем, чтобы дитя, овладевши этим навыком, могло освободить свои сознательные душевные силы для других, более высших деятельностей. И здесь, как и везде

в педагогике, истина лежит посредине: учение чтению и письму не должно быть одним механизмом, но в то же время механизм чтения и письма никак не должен быть упущен из виду. Пусть разумное учение чтению и письму развивает ребенка насколько может, но пусть в то же время самый процесс чтения и письма от упражнения превращается мало-помалу в бессознательный и непроизвольный навык, освобождая сознание и волю ребенка для других, более высших деятельностей.

Даже в самой сознательной из наук, математике, навык играет значительную роль. Конечно, учитель математики должен заботиться прежде всего о том, чтобы всякое математическое действие было вполне сознано учеником; но вслед затем он должен заботиться и о том, чтобы частое упражнение в этом действии превратило его для учащегося в полусознательный навык, так чтобы, решая какую-нибудь задачу высшей алгебры, ученик не тратил уже своего сознания и воли на припоминание низших арифметических действий. Дурно, если ученик при решении уравнений будет задумываться над табличкой умножения, хотя, конечно, изучение таблицы умножения не должно быть механическим. Вот почему за ясным пониманием какого-нибудь математического действия должны следовать непременно многочисленные упражнения в этом действии, имеющие целью обратить его в полусознательный навык и освободить, по возможности, сознание учащихся для новых, более сложных математических комбинаций.

Из ясного понимания органического характера привычки может быть выведено такое множество педагогических правил, что они одни составили бы значительную книгу. Но так как правила эти выводятся сами собой очень легко, если только понятие привычки поставлено верно и данный случай, которых бесконечное множество, обсужден зрело,— то здесь мы скажем лишь несколько слов о том, какими средствами укореняются или искореняются привычки.

Из сказанного ясно, что привычка укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлективная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится наклонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки. Повторение это, особенно вначале, должно быть по возможности чаще; но при этом должно иметь в виду свойство нервной системы уставать и возобновлять свои силы. Если действия повторяются так часто, что силы нервов не успевают возобновляться, то это может только раздражать нервную систему, а не установить привычку. Периодичность действий есть одно из существенных условий установления привычки, потому что эта периодичность заметна во всей жизни нервной системы. Правильное распределение занятий и целого дня воспитанника имеет и в этом отношении очень важное значение. Мы сами над собой замечаем, как известный час дня вызывает у нас бессознательную привычку, установившуюся в этот именно час.

Занимаясь часто и в продолжение долгого времени каким-нибудь предметом, мы как будто устаем заниматься им, останавливаемся, перестаем итти вперед; но оставив его на некоторое время и возвратившись к нему потом снова, мы замечаем, что сделали значительный прогресс: находим твердо укоренившимся то, что казалось нам шатким; ясным то, что казалось нам темным; и легким то, что было для нас трудно. На этом свойстве нервной системы основывается необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях, вакаций. Но новый период учебы должен необходимо начинаться повторением пройденного, и только при этом повторении учащийся овладевает вполне изученным прежде и чувствует в себе накопление сил, дающих ему возможность итти далее.

Из характера привычки вытекает уже само собой, что для укоренения ее требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю, и

воспитатель, который торопится с укоренением привычек и навыков, рискует вовсе не укоренить их.

При укоренении всякой привычки издерживается сила, и если мы станем укоренять много привычек и навыков разом, то можем сами мешать своему делу; так, например, при изучении иностранных языков, где навык играет такую важную роль, мы сами вредим успехам учеников, если учим их нескольким иностранным языкам разом. Конечно, от сравнительного изучения языков проистекает значительная польза для развития ума; но если мы имеем в виду не одно развитие ума, а действительное знание языка и практический навык в нем, то должны изучать один язык за другим и пользоваться сравнением сначала первого иностранного языка с нашим родным языком, а потом уже второго иностранного языка с тем, в котором мы предварительно приобрели значительный навык. Одна из главнейших причин неуспеха изучения иностранных языков в наших гимназиях заключалась именно в том, что мы изучали несколько иностранных языков разом, не изучив прежде порядочно даже своего родного; назначили на каждый язык равное число уроков и, следовательно, незначительное; отодвигали один урок от другого на три, на четыре дня. Если бы мы то же самое число часов, которое назначалось в наших гимназиях на изучение иностранных языков, расположили педагогичнее, занимались изучением сначала одного языка, а потом другого, занимались каждый день, предупреждая возможность забвения; словом, если бы мы при распределении наших уроков в иностранных языках имели в виду органическую, нервную природу навыка, то успехи наших учеников были бы гораздо значительнее при тех же самых средствах, какими мы обладали. Мы же сбиваем один навык другим и гоняемся разом за всеми зайцами.

Нечего и говорить, что привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы, так чтобы воспитанник, приобрев какую-нибудь привычку или на-

вык, мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их, как ненужное. Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры. Вот почему те учебные заведения, где в старших классах не обращалось внимания на то, что делалось в младших, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией,— не имеют никакой воспитывающей силы. Вот почему воспитание, само не имеющее сильного характера, не проникнутое традицией, не может воспитывать сильных характеров, и воспитатель с слабым, неустановившимся характером, переменчивым образом мыслей и действий, никогда не разовьет сильного характера в воспитаннике; вот почему, наконец, лучше иногда остаться при прежней воспитательной мере, чем посредством воспитательной деятельности без особенно настоятельной необходимости принять новую.

Если мы хотим вкоренить какую-нибудь привычку, или какие-нибудь новые навыки в воспитаннике, то, следовательно, хотим предписать ему какой-нибудь образ действий. Мы должны зрело обдумать этот образ действий и выразить его в простом, ясном, по возможности, коротком правиле и потом требовать неуклонного исполнения этого правила. Правил этих одновременно должно быть как можно меньше, чтобы воспитанник мог легко исполнять их, а воспитатель легко следить за их исполнением. Не следует установлять такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других. Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает наклонность приобретать их, и если хотя одна привычка установится твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных. Приучите дитя сначала повиноваться

2—3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы.

При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет, как попало, невозможно. Первое установление каких-нибудь правил в учебном заведении не легко; но если они раз уже в нем твердо установятся, то вновь поступающее дитя, видя, как все неуклонно исполняют какое-нибудь правило, не подумает ему противиться и быстро усваивает полезную ему привычку. Из этого уже видно, как вредно действует на воспитание частая перемена воспитателей, и особенно, если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же правилам.

Рассчитывать же на это можно только тогда, если воспитатель, как, например, в Англии, невольно подчиняется сильно сопротивляющемуся общественному мнению в отношении воспитания и преданиям, в которых он сам воспитан,— преданиям, общим для всякой английской школы, или по крайней мере, для целого класса этих школ. Во всякой заграничной школе, а не только английской, внимательное наблюдение отыщет правила и приемы, идущие еще из того времени, когда школа была церковным учреждением, общим западному католическому миру, и из времени реформации, и из времени первых преобразователей школьного дела. Словом, на Западе школа есть вполне общественное, исторически выросшее явление. Эта историчность и придает воспитательную силу школе, несмотря на перемену воспитателей. Можно также рассчитывать на единство в направлении воспитателей, если они сами вышли и продолжают выходить из одной и той же

педагогической школы. Таково влияние в Германии, так называемых, педагогических семинарий. Но если нет ни того, ни другого, ни исторической, ни специальной подготовки и если воспитатели сменяют, да притом еще часто сменяют друг друга, внося каждый в одну и ту же школу свои новые приемы, то нет ничего мудреного, если в такой школе и даже во всех школах какого-нибудь государства вовсе не образуется воспитательной силы и они будут еще кое-как учить, но не будут никак воспитывать.

Часто приходится воспитателю не только укоренять привычки, но и искоренять уже приобретенные. Это последнее труднее первого: требует больше обдуманности и терпения. По самому свойству своему привычка искореняется или от недостатка пищи, т. е. от прекращения тех действий, к которым вела привычка, или другой же противоположной привычкой. Приняв в расчет врожденную детям потребность беспрестанной деятельности, должно употреблять при искоренении привычек оба эти средства разом; т. е. по возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим от вредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону. Если же мы, искореняя привычку, не дадим в то же время деятельности ребенку, то ребенок поневоле будет действовать по-старому.

В воспитательных заведениях, где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек глохнут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни.

При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий. Если, например, привычка ко лжи развилась в ребенке от чрезмерного баловства, от незаслуженного внимания к его действиям

и словам, воспитавшим в нем самолюбие, желание хвастать и занимать собой,— тогда должно устроить дело так, чтобы ребенку не хотелось хвастать, чтобы лживые рассказы его возбуждали недоверие и смех, а не удивление, и т. п. Если же привычка ко лжи укоренилась от чрезмерной строгости, тогда следует противодействовать этой привычке кротким обращением, по возможности облегчая наказание за проступки и усиливая его только за ложь.

Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто как бы не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в себя дитя. При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда переменить для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми.

Многие привычки действуют заразительно и потому понятно, как дурно поступают те закрытые заведения, которые, не узнавши привычек дитяти, прямо помещают нового воспитанника вместе со старыми.

Но мы не кончили бы никогда, если бы захотели вывести все воспитательные правила, которые вытекают сами собой из органического характера привычки, а потому, предоставляя сделать это самому читателю, обратим внимание еще на один важный вопрос.

Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна,— это разумеется само собою. Но здесь рождается вопрос: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вред привычки, или должно только требовать от него исполнения тех правил, которыми укореняется или искореняется привычка?

Вопрос этот решается различно, смотря по возрасту и развитию воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанник, сознав разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вред привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением к воспитателю, и, из этого повиновения исполняя какое-нибудь правило, приобретать или искоренять привычку. Чем и как приобретается такое повиновение и самое значение его будет развито нами в главе о воле, здесь же мимоходом скажем только о значении наград и наказаний при установлении или искоренении привычек.

Конечно, всякое действие ребенка из страха наказаний, или из желания получить награду есть уже само по себе ненормальное, вредное действие. Конечно, можно так воспитывать дитя, чтобы оно с первых лет своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, без наказаний и наград. Конечно, можно и впоследствии так привязать к себе дитя, чтобы оно повиновалось нам из одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящем положении воспитания видели возможность вовсе обойтись без наказаний и наград, хотя и сознаем их ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитые средства, вредно действующие на организм, чтобы изгнать ими болезни, которые могли бы подействовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только в том случае, если бы он употреблял ядовитые средства, имея в своей власти средства безвредные, достигающие той же цели. Положим, например, что дети приобрели вредную привычку лености* и что воспитатель не имеет возможности преодолеть этой привычки без наказаний за леность и без наград за труд. В таком случае он по-

* В хорошо устроенной школе эта привычка не может быть приобретена, как это нами высказано в другом месте. См. «Родное слово» (книга для учащих).

ступит дурно, если откажется и от этого последнего средства, потому что вредное действие этого средства мало-помалу может изгладиться, а укоренившаяся привычка к лени мало-помалу разрастется и принесет гибельные плоды. Положим, что дитя, трудясь вследствие страха взыскания или из желания получить награду (что дурно), мало-помалу приобретет привычку к труду, так что труд сделается потребностью его природы: тогда от труда уже разовьется в нем и сознание и воля, так что поощрения и взыскания сделаются ненужными и вредные следы их изгладятся под влиянием сознательно-трудовой жизни.

Таким образом, мы видим, что воспитатель, укореняя в воспитаннике привычки, дает направление его характеру, даже иногда помимо воли и сознания воспитанника. Но некоторые спрашивают, какое воспитатель имеет на это право? Этим странным вопросом успела уже задаться и русская педагогика *.

Не отвечая вообще на этот вопрос, к которому мы воротимся еще впоследствии, говоря о праве воспитания вообще, мы ответим на него здесь только в отношении привычки и ответим почти словами одного из опытнейших шотландских педагогов:

«Привычка есть сила, говорит Джемс Керри, которую мы не можем призвать или не призвать к существованию. Мы можем употреблять или злоупотреблять этой силой, но не можем предотвратить ее действий, не можем помешать образованию в детях привычек: дети слышат, что мы говорим, видят, что мы делаем, и подражают нам неизбежно. Взрослые не могут не иметь влияния на природу дитяти; а потому лучше иметь сознательное и разумное влияние, нежели предоставить все дело случаю **.

---

* Этот вопрос высказал и оставил нерешенным граф Толстой в «Ясной Поляне».

** The principles on Common School Education by S. Currie, p. 17. Другими словами: взрослые не могут не воспитывать детей, а потому лучше воспитывать их сознательно и разумно, чем как попало.

Если обратимся теперь к нашему русскому воспитанию и взглянем на него с той точки зрения, которую мы старались установить, говоря о привычке и ее значении, то найдем у нас в этом отношении едва ли не одни недостатки, и особенно в наших светских школах, как открытых, так и закрытых. Духовные школы наши имеют свою самостоятельную историю: они выросли сами собой из потребности общества, подновляются лицами, воспитанными в тех же самых школах, в том же самом духе, а потому и имеют свою самостоятельную историю, имеют свою педагогическую традицию, словом, имеют воспитательный характер и воспитательную силу, которые и продолжают резко отражаться и хорошими и дурными своими сторонами в характерах воспитанников, поколения за поколениями. К хорошему или к дурному направлена эта сила — это другой вопрос, которого мы не беремся здесь решать, но все же это сила.

Но наши светские школы возникли вовсе не из общественной потребности и не под покровом церкви, как на Западе, они по большей части учреждения административные, не выросшие органически из истории народа и имеющие свою особенную летопись (не историю), бедную последовательным развитием, богатую беспрестанными переменами, из которых одна противоречит другой. Мы в светских наших школах и даже вообще в народном образовании так мало подвигались последовательно вперед и так часто меняли самые основы и самые существенные требования, так часто перестраивали самый фундамент здания, находя все, сделанное прежде, не только недостаточным, но даже положительно дурным и вредным, что и теперь, через полтораста лет после Петра Великого, стоим в деле светского, народного образования почти при самом начале пути; еще и теперь задаем себе вопрос — нужно ли оно, или нет?

При таком отсутствии исторической традиции в светских школах, при таких беспрестанных переменах самых принципов воспитания и его основных стремле-

ний, нечего и искать какого-нибудь общего определенного характера в этих школах, в их воспитателях и воспитанниках.

Удалив философские науки из университетов, не занимаясь почти нигде психологией, читая только кое-где, так себе, для формы, педагогику, имея педагогические институты, которые вынуждены были закрывать в то самое время, когда чувствовали сильнейший недостаток в учителях, мы не выработали ни в науке, ни в жизни никаких воспитательных правил, которые бы уже сделались в настоящее время достоянием общественного мнения, и до сих пор не сознали хорошенько,— какого человека хотим мы готовить в воспитаннике русской школы.

Мало этого,— мы не позаботились даже о том, чтобы десятилетнее дитя имело в школе одного воспитателя, а не десять учителей; даже о том, чтобы дитя на двенадцатом году жизни пользовалось тем, что приобрело на десятом, дополняло и развивало приобретенное прежде, а не бросало и позабывало. Мы даже не пробовали связать своих воспитательных заведений с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития и, наоборот, действовать через школу на характер народа.

У нас весьма обыкновенное явление, что в одном и том же классе преподаватель одного предмета тянет в одну сторону, преподаватель другого — в другую, третьего — в третью, и все они не сходятся в самых первоначальных воспитательных принципах, если еще считают нужным думать о них; а начальник смотрит только за внешним порядком, под покровом которого процветает самая пестрая воспитательная безурядица. При таком положении общественного воспитания, наши школы учили и развивали еще кое-как, но не имели никакого влияния на образование характеров и убеждений в молодых поколениях, предоставляя это дело чистому случаю, и даже не сообщали своим воспитанникам тех навыков и умений, которые могли бы

им пригодиться в жизни. Такие школы давали еще поверхностно развитых и кое-что знающих людей, но не давали людей дельных, с правилами, с основами убеждений, с зачатками характера, и нечему удивляться, что, при таком положении дела, даже журналы наши имели гораздо более влияния на воспитание молодых поколений, чем наши школы.

Здесь не место говорить о том, как выйти из такого печального положения, но если некоторые думают выйти из него таким легким средством, каково внешнее заимствование тех или других учреждений из иностранных школ, то это показывает только, как мало еще до сих пор думали у нас о воспитании и его психических и исторических основах даже те люди, которые считают себя доками в этом отношении. Хорошо было бы, если бы таким легким средством, каково повсеместное введение в школы какого бы то ни было преподавания классических языков, можно было дать нашим школам тот прочный исторический и воспитывающий характер, какого им недостает. Но, к несчастью, это совершенно не так — и преподавание каких бы то ни было предметов не исправит зла. Все доводы наших классикофилов основываются только на том, что заграничные школы лучше воспитывают, чем наши, и что в большинстве заграничных школ преподаются классические языки; но от классических ли языков происходит это воспитательное преимущество заграничных школ, этого они не разбирали.

Мы совершенно понимаем тех заграничных педагогов (и даже отчасти сочувствуем им), которые отстаивают преподавание классических языков в своих школах. Этот консервативный элемент в педагогическом мире совершенно понятен на Западе и находит себе оправдание в том, на психологии основанном, правиле, которое мы высказали выше, а именно: что в деле воспитания всякая старая укоренившаяся мера уже потому имеет несомненное преимущество перед новою, что она старая и укоренившаяся и обладает вследствие того воспитательной силой, которую новая должна

приобретать еще в продолжение долгого времени, так что в педагогическом деле консерватизм, конечно, не тупой и бессмысленный, более на месте, чем где-нибудь. Но разве мы будем консерваторами, вводя усиленно в наши школы классический элемент? Понятно, что на Западе, где не только вся жизнь выросла на классической почве, но где и в настоящее время все взрослое поколение образованного класса получило традиционно от предков классическое образование, понятно, что там все педагоги-консерваторы, понимая всю важность традиции в воспитательном деле, отстаивают преподавание классических языков в школах; но у нас это уже выходит не консерватизм, а нововведение. Понятно, что на западе, где преподавание классических языков отлилось уже давно в определенную школьную форму и где потому почти каждый человек, получивший гимназическое и университетское образование, может быть сносным преподавателем этих предметов, многие осторожные педагоги отстаивают эту давно укоренившуюся форму школьного воспитания, но что же выйдет у нас, когда мы, желая разом ввести классические языки в наибольшее число гимназий, принуждены набирать учителей этих языков, где попало и каких попало? Неужели трудно сообразить, что из классов дурных учителей выйдут дурные ученики, а из дурных учеников опять дурные учителя, и что, действуя таким путем, мы не введем в наши школы воспитывающей силы классических языков, а только убьем даром невозвратимое воспитательное время нового поколения.

Наша русская школа не имеет истории и обзавестись историей, как какой-нибудь заграничной машинкой, невозможно, а потому волей или неволей, нам приходится идти рациональным путем,— то-есть на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное — на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни,— вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь

подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том,— чем должна быть русская школа, какого человека должна она воспитывать и каким потребностям нашего общества удовлетворить и, где в числе этих потребностей окажутся классические языки, там их и вводить. Выработка этого убеждения в университетах, педагогических собраниях и учительских семинариях, распространение его в обществе, как этим путем, так и путем педагогической литературы, образование ясного общественного мнения в этом отношении, так чтобы общество знало, чего оно должно требовать от своих школ, а школы знали, каким требованиям они должны удовлетворить,— вот, по нашему мнению, единственное средство прикрепить нашу школу к нашей русской почве и дать им ту органическую жизнь, которой они в настоящее время не имеют. Конечно, не близко то время, когда общество наше будет в состоянии само воспитывать свои молодые поколения, но всякие прочные реформы, не разрушающие только, а и созидающие, совершаются медленно.

В заключение просим извинения у наших читателей, что мы так долго задержали их на главах о привычке, но это и не могло быть иначе: на способности нашей нервной системы приобретать привычки, удерживать их и даже передавать их наследственно, основывается, главнейшим образом, возможность воспитательной деятельности.

(«Педагогический сборник», 1865 г., октябрь.)

237. (VII, 33). *Привычки. Локк*

Локк под именем воспитания разумел почти единственно «дисциплину души в хороших привычках» (Locke, W., v. I, p. 23).

«Практика делает как тело, так и душу тем, что они есть, и большая часть тех превосходств, в которых видят природный дар, если взглянуть на них ближе, окажутся произведениями упражнения и достигли такой степени единственно повторением действий» (Cond. of the Understand., p. 35).

«Никто еще ничего не сделал, только слушая правила и сохраняя их в памяти: практика должна дать привычку поступать по правилам без размышления; и как нельзя стать хорошим живописцем, читая теорию живописи, так нельзя сделаться точным мыслителем, изучив правила мышления» (ib., p. 37).

Ясно, что Локк под привычкой разумел какое-то наламывание души, но это совершенно неверно.

Самые ошибки в мышлении он приписывает дурной привычке (ib., p. 39).

«Способности нашей души, говорит Локк, улучшаются и делаются для нас полезными точно тем же способом, как и способности нашего тела» (ib., p. 40).

Да; но только Локк не знал, как усиливается наше тело — не упражнением, а *содержанием*, которое дается ему упражнением.

III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ К ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

1. О воспитании внешних чувств

238. (VII, 3). *Внешние чувства. Упражнение чувств внешних* *

Об упражнении внешних чувств много дельного сказано у Руссо (Emile, p. 127—151).

Есть очень оригинальные мысли: Осязание заменяет зрение: не может ли оно заменять слуха; нельзя ли осязанием различать различной вибрации тел? — Едва ли (ib., p. 135).

Упражнение глазомера (ib., p. 138).

---

* *Примечание на полях*: «В главу об ощущении следует взять многое из выписок из Патологии — в особой тетради».

(См. приложение № 4, ркп., Ф. 316, № 19, л. л. 107 об. — 116 об., «Замечания патологические».— *Ред.*)

239. (VII, 4). *Педагогическое приложение главы об ощущениях. Наглядное обучение*

Прочную мысль наглядного обучения положил еще Руссо: другие только показали возможность ее выполнения.

Вот в сжатых и ясных словах вся необходимость наглядного обучения.

Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive *; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle (истинное деление): nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre, à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire et à ne jamais rien savoir» (ib., p. 158).

2. О воспитании внимания

240. *Значение внимания для воспитания и учения*

Укажем главнейшие черты этого значения.

Внимание важно для педагога в трех отношениях: 1) как барометр, по которому он может судить о развитии и направлении воспитанника, 2) как ворота, через которые только он получает доступ к душе воспитанника, и 3) как материал для разработки.

1. Внимание как мерило развития и показатель направления души. Мы не знаем никакого лучшего средства заглянуть в душу другого человека, как наблюдение за проявлениями его пассивного внимания. «У кого что болит, тот о том и говорит» — русская пословица. Но есть натуры, которые не любят высказывать своих болезней, и справедливо было бы сказать: «что кого занимает, тот к тому и прислушивается». Попробуйте в одном и том же обществе рассказать несколько историй и замечайте, как, к чему именно и в чем выскажется

---

* *Примечание на полях*: «это еще положение Локка».

внимание ваших слушателей и слушательниц,— и вы будете обладать средством глубоко заглянуть в их души, какого не даст вам самый, повидимому, чистосердечный рассказ человека. И характер, и господствующие наклонности, и степень развития, и направление этого развития, и современное настроение души,— словом, вся природа, история и статистика души проглянут более во внимании, чем в чем-нибудь другом.

Нечего говорить о том, как важно для воспитателя познакомиться с душой воспитанника, а для этого нет лучшего средства, как заметить, на что воспитанник обращает большее внимание, чему представляется много случаев и при ответах учеников, и при повторении рассказанного им, и в свободных беседах: в своих вопросах ученик высказывает более, чем в своих ответах.

2. Внимание как ворота для всего, что входит в душу. Мимо внимания ничто не проникает в душу человека — это факт. Следовательно, если воспитатель хочет что бы то ни было провести в душу воспитанника (а это единственный путь воспитания), то должен быть в состоянии обратить его внимание на желаемый предмет. Для этой цели наш анализ внимания указывает воспитателю несколько средств:

а) *Усиление впечатления*. Усилить впечатление мы можем *прямо*, например, возвышая голос, подчеркивая слова, рисуя большую карту и яркими красками и т. п.; *не прямо*, удаляя впечатления, которые могли бы рассеивать внимание: тишина в классе, отсутствие в нем предметов, развлекающих внимание ученика.

б) *Прямое требование внимания*. Отдел средств, прямо вызывающих внимание ученика, очень разнообразен. Одно из лучших средств — частое обращение к учащимся. Для того, чтобы держать внимание учеников постоянно направленным на предмет учения, полезно заставлять маленьких учеников совершать по несколько действий по принятой команде. Так, напр.,— встать, сесть, развернуть книги, свернуть и

т. п. Это дает ученикам привычку каждую минуту быть внимательными к словам учителя. Весьма полезно для классного наставника приобрести привычку сначала *говорить вопрос*, а потом, несколько помедля, имя того, кто должен отвечать на этот вопрос, чем весь класс приготовляется к ответу. Поднимание рук кверху всеми могущими отвечать на вопрос, заданный даже кому-нибудь одному, принятое во всех западных школах, также одно из хороших средств держать внимание учеников направленным на учение. Все могущие отвечать на вопрос слегка подымают руки; учитель по временам убеждается, что руки подняты не напрасно (многие из этого рода мер подробно изложены в наставлении для учителей при «Родном слове»). Если в школе идет чтение, то каждая ошибка читающего должна вызвать поднятие рук.— В первоначальных учебниках должны быть упражнения внимания: неоконченные фразы, которые надобно кончать; вопросы, на которые надобно ответить; ошибки, которые надобно исправить. Если один читает, то другие должны следить, и каждый должен быть в состоянии без запинки начать там, где читающий остановился. Требование повторения того, что сказал учитель, что сказал товарищ, также очень полезно.

В американских школах употребляется звонок с очень острым звуком, который часто раздается, чтобы привлекать внимание учеников. Мы не видали употребления их, но, может быть, они и полезны, если только не звучат слишком часто; удар по столу рукой, как условный знак, также может быть допущен с пользой.— Словом, все то, что требует прямого напряжения произвольного внимания ученика и дает возможность учителю следить и узнавать немедленно, кто внимателен и кто нет. Полезно — всякого, обнаруживающего невнимание, отмечать черточкой и в конце класса назначать какое-нибудь незначительное взыскание за невнимательность и награду за постоянную внимательность; но и то, и другое должно быть очень незначительно.

в) *Меры против рассеянности.* Кроме рассеянности частной, когда тот или другой из учащихся отвлекается от ученья следами своих собственных мыслей или какими-нибудь посторонними впечатлениями (напр., шопот), бывает еще общая рассеянность класса, *сонливое его состояние*, общее понижение уровня психофизической жизни, по выражению Фехнера, состояние, предшествующее засыпанию. Причины такого состояния бывают и физические и нравственные.

Причины физические: слишком жаркая комната; слишком малое количество кислорода в воздухе, что часто бывает в тесных и редко проветриваемых классах; далее — неподвижность тела, переполнение желудков, сильная усталость вообще.

Причины нравственные: монотонность и однообразие звуков преподавания; рутинность наставника, утомление от одних и тех же занятий и т. п. Наставник, сам невнимательный к своему делу и действующий как бы в полусне, по рутине, сам усыпляет внимание учеников, действуя на них так же, как действуют на каждого капли воды, падающие одна за другою и издающие один и тот же звук с маленькими вариациями. Чтобы не дать дремать классу, учитель сам не должен дремать, проходя свой урок по легкой протоптанной дороге раз принятой рутины. Это вовсе однако не значит, чтобы не должно было быть раз принятого порядка на уроке: он непременно должен быть; но наставник сам должен внести разнообразие в этот порядок, не нарушая его. Для этого каждый урок должен быть для наставника задачей, которую он должен выполнять, обдумывая это выполнение заранее: в каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать *этот шаг*: эта задача должна одушевлять его и поддерживать его внимание.

Внимание самого наставника к своему делу — это главное *радикальное* средство против общей сонливости класса; но есть еще паллиативные меры, к которым обыкновенно прибегают; а именно: классное пение;

песня, пропетая посреди урока, оживляет класс, будит его энергию; телесное движение, небольшая классная гимнастика, особенно для небольших детей, и т. п. Потрясение внимания — мера, которая не дает уснуть человеку, как потрясение рукой.

г) *Занимательность преподавания.* Занимательность эта может быть двоякого рода — внешняя и внутренняя. Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во *внимание*, как соперничество в *памяти*, в *находчивости* и т. п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания.— *Внутренняя* занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что 1) ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому,— словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно; 2) возбуждать и давать удовлетворение возбужденному внутреннему чувству. Чем старше становится ученик, тем более внутренняя занимательность должна вытеснять собой внешнюю.

3. Внимание как материал для воспитательной деятельности. Мы не скажем ничего лишнего, если выразимся, что даже вся главная цель воспитательной деятельности состоит в том, чтобы сделать воспитанника внимательным к серьезным и нравственным интересам жизни. Сделанный нами выше анализ формирования внимания в человеке делает для наших читателей понятным это выражение в его настоящем смысле. Все развитие человека умственное и нравственное выражается в направлении его внимания. Возбудите в человеке искренний интерес ко всему полезному, высшему и нравственному,— и вы можете быть спокойны, что он сохранит всегда человеческое достоинство. В этом и должна

состоять цель воспитания и учения. Мы не будем распространяться здесь об этом, так как это заставило бы нас повторить, что уже было разъяснено выше, и предупредить то, что следует еще сказать в главах о воображении, рассудке и внутренних чувствах. Скажем только, что если ваш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к прекрасному и нравственному, то вы не достигли цели воспитания.

В заключение нам следует еще сказать об отношении произвольного внимания к непроизвольному. Старинные педагогики развивали почти исключительно первое; новейшая почти исключительно второе И та и другая крайне вредны. Учение, все взятое принуждением и силой воли; изучение букв, складов, обучение чтению по непонятной книге, потом зубрение вокабул, грамматических правил, длинных непонятных речей и т. д.— это все были упражнения произвольного внимания и могли способствовать развитию сильных, но едва ли нравственных характеров и развитых умов. Совершенно противоположное действие должно будет иметь изучение, стремившееся быть единственно интересным, учащее читать, играя; дающее детям сейчас же занимательную шутку, боящееся всякого труда, облегчающее изучение, низводящее его до игры, самую математику обращающее в занимательную игрушку. Мало давать силы развитию ума, людей с увлекающими, благородными характерами, но без воли, без постоянства в действиях, игрушки страстей,— словом, таких людей, образчики которых мы беспрестанно встречаем в новом поколении.

Истинный педагог и здесь, как и во всем, соблюдет средину. Он потребует произвольного внимания и, следовательно, усилий воли даже от маленьких детей, но в этих требованиях не превысит их сил; он постарается сделать ученье занимательным, но никогда не лишит его характера серьезного труда, требующего усилий воли.

Употребляя произвольное внимание, педагог будет иметь всегда в виду сделать его непроизвольным и занятие тем или другим предметом из насильственного превратить мало-помалу в занятие по склонности. Но пока воспитанник еще воспитывается, никак не должно дозволять ему предаваться только своей наклонности, даже хотя бы наклонность эта была самая благородная, и постоянно упражнять его произвольное внимание. Вот почему нельзя освобождать воспитанника от занятия всеми предметами курса в силу того, что он предался со страстью занятию одним или несколькими, хотя, конечно, должно радоваться этой склонности и поощрять ее. Но выше всего должно ставить сильную свободную волю, которая одна может поставить человека на стороне истины и в науке и в жизни. Увлечение до страсти можно допустить только в одном отношении и именно увлечение истиной вообще и правдой вообще и свободой своей воли всегда и во всем.— Само собой разумеется, что развитие как произвольного, так и непроизвольного внимания должно быть постепенным. От семилетнего мальчика нельзя требовать и получасового внимания. Мы сами испытали на себе, как это трудно. Развитие интереса тоже, конечно, может быть только постепенное.

Скажем еще несколько слов об образчиках упорной рассеянности, которую нередко приходится встречать между детьми. Причины ее бывают разнообразны. Иногда причины эти бывают *физические*: известная тайная болезнь детей, сильно укоренившаяся, часто проявляется в упорной рассеянности. В этом случае, конечно, и лечение должно быть физическое. Весь организм впадает в какое-то *трепетное* состояние, и внимание под влиянием раздражительных и в то же время ослабевших нервов никогда не может установиться.

Часто рассеянность зависит оттого, что дитя не привыкло быть внимательным от частой и быстрой перемены впечатлений, которые его окружают. В таких детях, обыкновенно богатых семейств, трудно возбудить внимание незатейливыми интересами школы и

первоначального учения. Трудно, но возможно, если взяться за дело с уменьем и вооружиться терпением, пока внимание формируется понемногу, шаг за шагом. Но прежде всего надобно изменить обстановку их жизни, сделать ее проще, естественнее, избегать сильных впечатлений и т. д.

Случается и то, что (рассеянность) бывает от какой-нибудь детской страсти. Какая-нибудь игра, какое-нибудь занятие, о котором наставник ничего не знает, могут так увлечь дитя, что оно будет невнимательным ко всему остальному, что только не находится в связи с увлекшим его интересом.

Случается и то, что начало ученья положено слабо, поверхностно, так что оно не сильно зовет к себе новые ассоциации.

Воспитатель во всяком случае узнает прежде всего *причину* рассеянности и будет действовать прежде всего на нее.

Поощряющие средства, как, напр., награды за внимание и взыскания за невнимательность, тоже допускаются. Но надобно, чтобы эти средства не были слишком сильны, а то это только испортит дело. Отметки за невнимательность хорошее средство уже потому, что дают самому дитяти средство заметить, как его внимание относится к вниманию его товарищей и этого одного иногда довольно, чтобы сделать дитя внимательнее.

Учитель не должен забывать, что крик, брань, угрозы, сильно неумеренные похвалы, насмешки и т. п. нравственные пряности развлекают внимание вместо того, чтобы сосредоточивать его, и во всяком случае дурно действуют на нравственность.

Причина лености большей частью скрывается в невнимательности и, приучая ребенка к вниманию, мы большей частью исправляем леность. Научить дитя *внимательно* читать урок и делать *задачу* — одна из самых основных обязанностей учителя (подробности в «Родном слове»).

(Ф. 316, № 18, «О внимании», № 92—102).

241. (VII, 5). *Любознательность*

Руссо говорит, что он разрешает вопросы своего Эмиля тогда только, когда ему, воспитателю, угодно, а не тогда, когда этого хочется воспитаннику, «иначе это значило бы подчиниться воле воспитанника и поставить себя в самую опасную зависимость от него» (p. 90, Note 1).

242. (VII, 6). *Воспитание внимания*

Бенеке справедливо замечает, что очень вредно, если учитель лично оскорбляется невниманием ученика и вследствие этого начинает осыпать его упреками, трактовать как человека, неспособного к учению, ни к чему высокому и т. д. Ученик чувствует, что это несправедливо, и раздражается против учителя, ученье становится ему противным; он не учится из злости и становится негодяем (Erz. und Unterr., I B., S. 217, § 52).

3. О воспитании памяти

243. *Педагогические приложения анализа памяти*

Три способа заучивания по Канту. Школа схоластическая и рассудочная. Сократический способ преподавания. Отдельные педагогические правила: здоровое состояние нервов; прочность первоначальных ассоциаций: два рода повторения — повторение предупреждающее и пополняющее; возбуждение внимания; влияние самоуверенности на память; большие и вообще домашние уроки; постепенное развитие трех родов памяти; переделки наук в учебники; настоятельность вопроса об относительной пользе знаний; посредственно и непосредственно полезные знания; педагогические правила, вытекающие из нравственного значения того, что мы помним.

Всего более пользуется педагогика силой памяти, в так называемом, изучении наизусть и потому способы этого изучения уже давно обратили на себя внимание. Кант разделяет их на три рода: на механическое, искусственное и рассудочное. Это деление еще и теперь приложимо к педагогике, а потому мы и рассмотрим отдельно каждый из этих способов.

1. *Механический способ* изучения наизусть основан на механической памяти (сущность которой мы объяснили выше). Новая педагогика, в противоположность прежней, схоластической, поставила уж слишком низко механическую память и механическое заучивание; однакоже такое заучивание все же остается материальной основой всякого ученья, как бы оно рассудочно ни было, и оказывается исключительно возможным там, где нельзя построить никакой рассудочной ассоциации. Вспоминая собственное имя, год, число жителей и т. п., мы не можем опираться на рассудок, и запоминание основывается здесь чисто на механической, рефлективной связи одной нервной механической привычки с другою. Так, например, заучивая первые иностранные слова, дитя инстинктивно повторяет десятки раз вслух: стол — der Tisch, земля — die Erde, отчего в голосовых и слуховых органах дитяти образуется привычная ассоциация, в которой слуховой орган и голосовой взаимно поверяют друг друга. Так же заучиваются нами большей частью члены новых иностранных языков: der, die, das, le, la, les и т. п. Тут уже рассудком ничего не возьмешь, а все приобретается механизмом привычки; напротив, если в такое припоминание замешается рассудок, то может только испортить дело. Заучив, например, твердо и верно употребление членов немецкого языка, мы употребляем их кстати; но стоит только нам задаться вопросом: действительно ли при таком слове стоит der или das, как придется прибегнуть к помощи лексикона.

Вот почему в детстве, когда рассудок не вступил еще в полные права свои, а нервная система еще свежа и впечатлительна, иностранные языки изучаются легче, чем в зрелые годы. Точно так же механически заучиваются нами и собственные имена. При заучивании годов событий, рассудок может быть призван отчасти на помощь механической памяти; но мы назовем ту память хорошей, которая не нуждается в такой помощи рассудка. Так, например, если для того, чтобы вспомнить год основания Петербурга, мы должны будем

перебрать в голове своей всю историю Петра и припомним, и то приблизительно, требуемый год, то это уже плохая память и очень неудобная, потому что замедляет и затрудняет нашу умственную деятельность. Следовательно, сколько бы мы ни старались внести рассудочный элемент во все ученье дитяти, всегда останется много и очень много такого, что может быть взято только механической памятью. Вот почему ученье никак не должно пренебрегать этой памятью, хотя и не должно, с другой стороны, на ней одной только основываться, как это часто было в старинных схоластических школах.

Механическая память часто противополагается рассудку, и действительно, нередко встречаются люди с огромной механической памятью, и с рассудком, развитым весьма слабо. Так Дробиш * приводит в пример знакомого ему мальчика, почти совершенного идиота, который, прочтя всего один раз довольно длинную медицинскую диссертацию на латинском языке, совершенно ему незнакомом, мог потом без ошибки повторить ее от слова до слова, конечно, не понимая ни одного. Бенеке ** даже прямо замечает, что необыкновенная механическая память, переживающая отроческий возраст, прямо указывает на слабость умственного развития. Оно и должно бы быть так, по психологической системе Бенеке; но на деле выходит иначе. Если встречаются идиоты с необыкновенною механической памятью, то не надо забывать, что и большая часть великих людей отличалась замечательной механической памятью и сохраняла ее не только в зрелом возрасте, но и в глубокой старости. Из этого мы скорее можем вывести, что сильная нервная система, легко воспринимающая внешние впечатления, твердо удерживающая их следы и быстро воспроизводящая эти следы к сознанию, есть одно из существенных условий великого ума.

---

* Empirische Psychologie, S. 89.
** Erzieh. und Unterricht. Erst. B. S. 96.

2) Под именем *искусственного* заучиванья Кант разумеет такие ассоциации следов, которые мы, не надеясь на свою механическую память, связываем искусственно. Так, например, желая затвердить, что Карл Великий умер в 814 году, я замечаю, что цифра 8 похожа на песочные часы — эмблему смерти, 1 —на копье, а 4 — на плуг, и запоминаю, что в этот год умер челоьек великий на войне и в мире. Иногда такое искусственное запоминание остается тем прочнее, чем нелепее сближение. Так например, желая запомнить адрес г. Сырникова, живущего, положим, в Сокольниках, в Ельницкой улице, на даче Буркиной, я представляю себе нелепую картину сокола, сидящего на ели, в бурке, с сыром во рту. И это нелепое сближение, в котором мой зрительный орган принял сильное участие, спасает от забвения необходимый для меня адрес.

Употреблять такие уродливые сравнения, для облегчения детям акта запоминания, следует очень осторожно, и г-жа Неккер-де-Соссюр * совершенно права, когда говорит: «Правда, что самая уродливость этих образов навсегда запечатлевает их в памяти, но именно этого-то и следует опасаться. Иногда эти уродливые образы преследуют нас до старости, и от этого, естественно, чистое выражение некоторых идей так портится, что нельзя возвратить им их настоящего цвета».

На этом искусственном запоминании основана так называемая мнемоника, наука памяти. К мнемонике прибегали еще в классической древности, а потом в особенности занимались ею арабы: были изобретены мнемонические азбуки и разные хитрости, необходимость которых в настоящее время значительно ослабела выработкой обширных научных рассудочных систем. Все эти мнемонические подставки памяти, которыми и теперь пользоваться бывает не всегда бесполезно, основаны на том психическом законе, что всякое от-

---

* L' éducation progressive, 4 édition, t. II, p. 136.

дельное представление, оторванное от других, с трудом укореняется в памяти и быстро из нее изглаживается; мнемоника же показывает возможность связать это отдельно стоящее представление с другим, искусственно придуманным, и два представления, поддерживая друг друга, укореняются в памяти прочнее, остаются дольше и возобновляются легче. Особенно же мнемоническое припоминание действительно, если посредством его призывается к участию в акте памяти значительный орган нервной системы. Так, например, в первом случае, замечая год смерти Карла Великого, я всматриваюсь в начертание цифр и представляю в своем зрительном воображении песочные часы, копье и плуг. Следовательно, лучшим мнемоническим правилом будет то, которое мы высказали выше, а именно: призывание к участию в акте памяти возможно большего числа органов нервной системы. Конечно, лучше, если это сближение будет совершенно естественное, как, например, между историческим событием и картой местности, где совершалось это событие. Но где такого естественного сближения установить нельзя, можно прибегнуть и к искусственному. Так, например, при изучении наизусть какого-нибудь отрывка, можно заметить 5—6 главных характеристических слов, ведущих за собой другие, или при изучении каких-нибудь грамматических исключений, основанных чисто на употреблении, можно прибегать к известным грамматическим виршам, как, например: «Tolle: me, mu, mis, si declinare domus vis» *.

Стихи заучиваются нами легче прозы по тому же мнемоническому закону. Каданс и рифма приходят на помощь памяти образов и мыслей, голосовой орган, начавший известный каданс, стремится его продолжать, удовлетворяя тем гармонической потребности слухового органа; голосовой и слуховой органы сами отыскивают каданс и рифму, а рифма и каданс ведут за собой слова и мысли. Заметим, между прочим, что

* «Откидывай: me, mu, mis, если хочешь склонять domus».

каданс и рифма в стихах, независимо от удовлетворения врожденной нам потребности гармонии, нравятся нам именно потому, что дают сравнительно легкую деятельность нашим органам памяти, для которых было бы трудно переменять каданс и припоминать слова, не вызываемые рифмою. Но зато нет ничего легче, как бессмысленно твердить стихи, и педагог должен заботиться, чтобы это бессмысленное твержение стихов не перешло в привычку.

3) *Рассудочное изучение* основывается на рассудочных ассоциациях (сущность которых мы объяснили выше). Дробиш, желая выяснить различие между рассудочным и механическим изучением, берет известную латинскую поговорку: «Tantum scimus, quantum memoria tenemus» и изменяет ее так: «Quantum scimus, tantum memoria tenemus», т. е.— мы удерживаем в памяти только то, что знаем. Конечно, это выражение будет совершенно справедливо, если принять в расчет, что в каждом акте запоминания,— как мы это доказали выше, участвует рассудок,— иначе различие этих двух латинских поговорок непонятно. Правда, еще Монтень сказал: Savoir par coeur n'est pas savoir, и всякий сознает, что *помнить* не то же, что *знать*: однакоже между этими двумя психическими явлениями не так легко провести границу, как кажется с первого разу, потому что во всем, что мы знаем, есть кое-что, чего мы не понимаем и что, следовательно, знаем только механически, и наоборот — во всем, что мы помним, есть что-нибудь, что мы сознаем. Для того даже, чтобы выразить самую абстрактную логическую мысль, мы прибегаем к механической привычке слов и, наоборот, если мы запоминаем даже собственное имя, то запоминаем потому, что сознаем различие между звуками, его составляющими: иначе мы не могли бы его запомнить. Отличие же рассудочного изучения заключается только в том, что здесь логические категории, выработанные нами, как, например, о причине и следствии, о цели и средстве, о целом и частях, о покое и движении, о пространстве и времени и т. п. приходят на помощь меха-

нической памяти, делаясь *напоминаниями*, вызывающими забытое. Нет сомнения, что такие рассудочные напоминания полезны потому, что облегчают акт памяти, но еще более потому, что весь материал нашей памяти приводится ими в такую форму, в которой он дает плоды для нашего духовного, последовательного развития. Однакоже легко видеть, что много есть такого, что *нужно знать*, и что не может быть переведено в форму рассудочных ассоциаций и рассудочного знания, т. е. что можно только *помнить* и чего *знать*, в рассудочном смысле этого слова, нельзя. Таковы не только собственные имена, года и т. п., но даже все слова языка, на котором говорим, так как они состоят из произвольных звуков, соединяемых с понятием механической привычкой памяти, а не рассудком. Жалким бы существом был человек, если бы его развитие не пошло далее механической памяти, но жалок был бы человек и тогда, если бы он лишился вдруг этой памяти: он не только не мог бы говорить, но даже и понимать, что говорят другие.

Из этого мы можем вывести, что рассудочная память без механической совершенно невозможна и что рассудок приводит только в новые рассудочные ассоциации следы представлений, удерживаемые и воспроизводимые механической памятью. Даже принимая не в такой исключительности, мы не можем не назвать большим недостатком слабость механической памяти в человеке. Представьте себе, например, профессора истории, который бы беспрестанно забывал собственные имена и годы и должен был бы прибегать то к тетрадке, то к рассудку, и вы согласитесь, что это было бы немалым мучением и для него самого и для его слушателей.

На *преобладании* механического или рассудочного изучения основывается главным образом противоположность старой схоластической школы и новой — рассудочной. Бенеке справедливо замечает, что новая школа стремится к тому, чтобы прежнее Auswendiglernen обратить в Inwendiglernen. Это различие еще выражают и так, что прежняя школа изучала *слова*,

а новая — *предметы*, означаемые этими словами. Конечно, дурно изучение слов без знания предметов, но дурно и изучение предметов без знания слов. Дурно, если человек говорит слова, не сознавая ясно предмета, но дурно также, если, сознавая предмет, он затрудняется в названии предмета: и те и другие явления встречаются и показывают или недостаток природный, или недостаток воспитания.

«Как только признали, говорит г-жа Неккер-де-Соссюр, ничтожность ученья, основанного на одной памяти, то и стали везде заменять, так называемое, изучение слов изучением вещей, но не лучше ли было бы не бросать одного для другого, так как одно тесно связано с другим. Воспитаннику часто повторяли обращать внимание только на *смысл* изучаемого, а не на выражения, и видя, что воспитанник, отвечая урок, понимает его смысл, оставались довольными, не обращая внимания на употребляемые им выражения; выражения же эти были, по большей части, неопределенны и неточны, так как дети — плохие редакторы; но от этого самое понимание оставалось темным или исчезало быстро, не будучи привязано к точным и определенным словам». И несколько далее: «Достаточно следить за дебатами законодательного собрания, чтобы понять чрезвычайную пользу ясности в воспоминаниях и точности в словах. Сколько раз люди, обладающие точным припоминанием имен и чисел, заставляют умолкать оратора. А между тем, привычка обращать достаточное внимание на выражение не усваивается в жизни, если воспитанник был вызываем обращать внимание только на смысл, а не на слова»*.

У нас, к сожалению, очень часто встречаются наставники, которые не только довольствуются кое-как отвеченным уроком или кое-как набросанной картой и т. п., если видят, что ученик понимает в чем дело; но даже самую эту поспешность и неаккуратность в передаче принимают часто за признак особой дарови-

---

* L'éducation progressive, 4 édit., p. 131 et 132.

тости ученика. И действительно, в этой поспешности выражается иногда даровитость дитяти, особенная быстрота и живость в комбинации следов впечатлений, но эта же самая даровитость, не направленная вовремя, как следует, не приученная к труду точных воспоминаний и к труду воплощения в слово и дело своих внутренних концепций, может развиться в одно из тех явлений, которых ныне так много, и представит еще один экземпляр непризнанного гения. Это психическое явление так часто у нас встречается, что мы обратим на него особенное внимание в главе «о воображении», куда оно собственно по существу своему относится; теперь же замечу мимоходом, что, посетив множество заграничных школ, я вынес твердое убеждение в большой даровитости русских детей, особенно сравнительно с маленькими немцами, и думаю, что у нас гораздо более, чем в немецкой школе, нужно заботиться о том, чтобы эта самая даровитость не выработалась в поверхностное понимание вещей; а дело выходит наоборот: у нас-то менее всего заботятся об этом.

Рассудочная школа увлеклась в такую крайность, что вызвала другую крайность, в которой также есть свои ошибки. Так, например, Эрдман говорит по этому поводу:

«В то же самое время, как ложная педагогика изгоняла из мира повиновение, требуя, чтобы детям объясняли основания каждого приказания, полемизировали и против памяти. Вместо памяти, как выражались, должно упражнять рассудок. Это же давало много умных детей, то-есть глупых, потому, что то, что умно в старости, глупо в детстве» *.

И далее: «Изучение наизусть справедливо называют механическим, потому что представления связываются при этом механически, внешним образом. Справедливо также называют такое учение недуховным (geistloses), потому что, действительно, во время его дух может

* Psychologische Briefe, von Erdmann. Dritte Auflage. S. 310—312.

заниматься чем-нибудь другим, но это, кажется, оправдывает тех, осуждаемых мною, педагогов, которые вооружались против изучения напамять? Неужели же должно заставлять человека работать что-нибудь без участия духа? А почему же нет, если эта работа такова, что не заслуживает того, чтобы дух тратил на нее свое время. Что лучше,— то ли, чтобы человек правильно кланялся, не думая, как ему держать руки и ноги, или, чтобы он думал об этом? Что лучше,— чтобы человек выучил наизусть табличку умножения, или употреблял свой дух на ту работу, которую удачно выполняет счетная машинка? Что может быть исполняемо механически, то и должно быть *так* исполняемо, для того, чтобы у человека осталось достаточно времени для тех занятий, которые требуют непременно участия его духа. Как многие из людей в позднейшее время страдают от внутренней пустоты именно потому, что они не учили наизусть в юности и остались неспособными к мышлению именно потому, что их хотели сделать самостоятельными мыслителями, в то время, когда они могли мыслить только вслед за другими *. Детская голова не только выносит много ученья (наизусть, конечно), но еще освежается от него; только одно делает ее больною и, может быть, на всю жизнь: и это именно несвоевременное вызывание самостоятельного мышления. Только повинуясь, выучиваются повелевать, и только учась, приучаются думать».

Из всего сказанного мы можем вывести, что обе эти школы имеют и хорошие и дурные стороны и что как та, так и другая в своей крайности и односторонности — ложны. Если мы представим себе *крайне схоластическую голову*, в которой целые ворохи знаний улеглись механическими рядами, не знающими о существовании друг друга, так что противоположнейшие факты и

---

* Здесь непереводимая игра слов: «Wie mancher hat in späterer Zeit an *innerer* Leere gelitten, weil er in der Jugend nicht auswendig gelernt hatte; ist *unfähig zum Denken geblieben, weil man ihn zum Denken machen wollte* zu einer Zeit, wo er *blosser Nachdenker* sein sollte.

мысли самых противоречащих свойств, которые должны бы были вступить в смертельную борьбу между собою, если бы увидали друг друга, лежат мирно в темноте такой головы; если мы представим себе *такую темную голову*, сам хозяин которой ничего в ней не видит, кроме той цепи затверженных мыслей и фактов, на которую он набрел случайно, или которая вызвана из него вопросом экзаминатора, то, конечно, будем вправе сравнить ее с сундуком скряги, где бесполезно, и для него самого и для света, скрыты богатые сокровища. Но точно так же, если мы представим себе *крайне* рассудочную голову, которая, спеша от одной рассудочной категории к другой, не заботится о приобретении положительных знаний, а какие приобретает, то растеривает по дороге при быстром движении все вперед да вперед, тем удобнейшем, что экипаж-то очень уж не грузен, то будем вправе сравнить ее с мотом, который сумел бы отлично распорядиться деньгами, если бы они у него были. Дельное же воспитание должно брать средний путь: должно обогащать человека знаниями и, в то же время, приучать его пользоваться этими богатствами; а так как оно имеет дело с человеком растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, то должно не только удовлетворять потребностям настоящей минуты, но и делать запас на будущее время.

Мы уже видели выше, что деятельность рассудка начинается вместе с деятельностью сознания, с первыми определенными ощущениями, а потому, конечно, признаем, что ученье и вообще воспитание с первых же шагов своих должно обращаться также и к рассудку, насколько он самою природой подготовлен к деятельности. Но так как *чисто рассудочной* деятельности сознания предшествует в развитии человека деятельность, по преимуществу усваивающая механическим путем, то педагог должен пользоваться и этим указанием природы. Он должен в отроческом возрасте воспитанника обращать преимущественное внимание на *усвоение*, не

забывая и рассудочных комбинаций усвоенного, насколько это допускается современным развитием рассудка в воспитаннике, и насколько это не может повредить механическому усвоению, развив преимущественно рассудочные комбинации, когда еще нечего комбинировать.

Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени *сократическим*. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям; но, зная, какие противоречащие ряды мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал *вопросами* эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их, сталкиваясь, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей, их соединяющей и уясняющей мысли. При сократическом методе, собственно говоря, не дается никаких новых рядов и групп представлений, но уже существующие ряды и группы приводятся в новую рассудочную систему. Наставник своими вопросами только обращает внимание ученика на сходство или различие тех представлений, которые уже были в его голове, но никогда не сходились вместе. Сократический метод, внеся вопросами свет в темную голову, сводит мало-помалу в рассудочную систему, *ясную для сознания*, все, что хранилось во мраке этой головы, и, тем самым, отдает во власть разумного сознания материалы, случайно и отрывочно накопленные памятью. Из этого уже ясна сама собою великая польза сократического метода при учении детей. Если наставник хочет, чтобы дитя *ясно* поняло и действительно *усвоило* какую-нибудь новую для него *мысль*, то лучше всего достигает этого сократическим способом. Вызывая из дитяти два или многие, уже существующие в его душе, представления, обращая его внимание на противоречие или сходство этих представлений, наставник открывает самому ученику возможность совершенно самостоятельно, или с необхо-

димой помощью (чем меньше помощи, тем лучше), преодолеть противоречия и вывести новую истину. Конечно, приложение сократического метода не во всех науках одинаково возможно. Так, например, он более приложим в науках математических или философских, чем в истории. Каждая математическая или философская истина может быть выведена сократическим способом, тогда как факты исторические, географические, статистические должны быть непосредственно сообщаемы памяти ученика. Однакоже и в этих последних науках, как только дело коснется оценки факта, понимания его настоящего значения, так сократический метод может и должен быть применяем. Конечно, дело идет гораздо быстрее, когда учитель сам прямо высказывает оценку факта или навязывает ученику свою, уже готовую, мысль; но при этом всегда является опасность, что ученик примет мысль учителя (не факты) бессознательно, на веру, то-есть примет ее ложно, примет за факт, когда она только мысль. Таким образом, вместо того, чтобы в голове ученика две *механические* ассоциации связались в третью — *рассудочную*, прибавится к ним еще новая, *такая же механическая*. Сократический способ преподавания имеет, кроме других своих преимуществ, то еще хорошее свойство, что удерживает самого наставника от преждевременного сообщения детям иных рассудочных комбинаций: дети поймут при сократическом способе в этих комбинациях настолько, насколько станет у них действительной силы в данное время, т. е. станет их знаний и их ума. Но, если даже предположить, что ученик поймет мысль, объясненную ему учителем, то и в таком случае мысль эта никогда не уляжется в голове его так прочно и сознательно, никогда не сделается такою полною собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее выработает, только обратив внимание на сходство или различие уже укоренившихся в нем представлений *. Вот почему, например,

* «Должно вести детей так, чтобы они сами делали наблюдения и открытия. Должно как можно менее их учить, а как можно

прежде, чем излагать историю или теорию поэзии, следует прочно укоренить в памяти учеников образчики поэтических произведений того народа, об истории или поэзии которого мы хотим впоследствии говорить. Вот почему также, прежде чем пускаться в философскую историю, следует укоренить в детской памяти исторические факты. Вот почему, наконец, те наставники, которые прямо вносят свои развитые воззрения в первоначальное преподавание тех или иных предметов, оставляют в голове детей смутное, почти бесполезное, скоро улетучивающееся понятие об этих предметах и приготовляют верхоглядов. Впрочем, такие наставники и сами не всегда бывают виноваты; потому что и сами они получили такое же поверхностное воспитание, какое сообщают и своим питомцам. Если такое верхоглядство раз заведется в школах, то его очень трудно выжить, так как оно переходит от поколения к поколению. К сожалению, у нас это одна из самых глубоких и распространенных педагогических болезней и напрасно думают ее искоренить переменой предметов преподавания или введением классических языков: сила тут не в предметах, а в людях, и мы думаем, что это зло выведется только тогда, когда наставники будут получать полное и основательное педагогическое приготовление, которое выяснит для них и потребности детской природы и потребности дельного воспитания. Только от такого коренного преобразования самих воспитателей, основанного на знаниях и убеждениях, а не на регламентациях и побуждениях какими-нибудь внешними приманками, можно ожидать коренного преобразования в русском воспитании.

Хотя почти везде при изложении явлений памяти мы показывали и на их приложение в педагогике; но

более направлять к тому, чтобы они сами делали открытия. Человечество только *самоучкою* делало прогресс (by selfinstruction), а что и для отдельного человека это тоже самый лучший путь, то доказательством этому служит множество замечательных людей, которые сами себя образовали» (Herbert Spencer, Education, Lond., 1861, p. 77).

считаем здесь не лишним, по нашему обыкновению, изложить отрывочно несколько наиболее важных правил, применяющих психический анализ акта памяти к практике воспитания и ученья.

1) Если педагог сознал вполне, что механическая основа памяти коренится в нервной системе, то поймет также вполне все значение здорового, нормального состояния нервов для здорового, нормального состояния памяти. Он поймет тогда, почему, например, гимнастика, прогулки на свежем воздухе и вообще все, что укрепляет нервы, предотвращая в них как вялое, так и раздраженное состояние, имеют бо́льшее значение для здоровья памяти, чем все возможные мнемонические подставки.

2) Припоминая, что первые возможные следы, из которых слагаются потом всевозможные ассоциации, потому только не издерживаются в этих ассоциациях, что беспрестанно подновляются впечатлениями внешнего мира, воспитатель поймет, почему жизнь в четырех стенах, лишенная свежих впечатлений природы, постоянное сиденье за книгой действует отупляющим образом на способность памяти.

3) Сознавая всю важность первых ассоциаций следов, составляющих, так сказать, фундамент памяти, на котором она строится, привязывая новые звенья к прежним,— воспитатель позаботится, чтобы вообще при начале ученья и при начале изучения каждого предмета в особенности, заложены были самые прочные и самым прочным образом сознанные ассоциации. На этой необходимости основывается великое значение *наглядного* обучения вообще и *наглядности* в первоначальном обучении каждому предмету. Понимая всю важность прочности этих первых ассоциаций, воспитатель будет возвращаться к ним при каждом удобном случае, и не для того только, чтобы испытывать, прочен ли фундамент, но для того, чтобы повторением делать его все прочнее и прочнее, так как, по мере ученья, он выдерживает все бо̀льшую и бо̀льшую тяжесть.

4) Воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж. Понимая, что всякий след памяти есть не только *след протекшего ощущения*, но в то же время, и *сила для приобретения нового*, воспитатель будет беспрестанно заботиться о сохранении этих сил, так как в них лежит залог для приобретения новых сведений. Всякий шаг вперед должен опираться на повторение прежнего.

5) Повторение может быть двух родов, из которых одно мы назовем активным, а другое пассивным. *Пассивное* повторение состоит в том, что ученик вновь воспринимает то, что воспринимал уже прежде; видит то, что уже видел, слышит то, что уже слышал, причем, как мы показали выше, следы ощущений углубляются. *Активное* повторение состоит в том, что ученик самостоятельно, не воспринимая впечатлений из внешнего мира, воспроизводит в самом себе следы воспринятых им прежде представлений. Это активное повторение гораздо действительнее пассивного, и способные дети инстинктивно предпочитают его первому: прочитав урок, они закрывают книгу и стараются проговорить его напамять. Бо̀льшая сила активного повторения, сравнительно с пассивным, заключается в сосредоточенности внимания. Можно прочесть десять раз страницу без внимания и не помнить; но нельзя ни разу проговорить этой страницы, не сосредоточив внимания на том, что говоришь, если не на самой связи содержания, то на связи слов, строчек, букв. Можно исправить иногда в ребенке замечательную неспособность к ученью, приучив его к активному повторению урока, если он сам еще не открыл его пользы своим маленьким опытом. Активное повторение не только так же, но гораздо сильнее усиливает следы, чем пассивное восприятие; но этого мало: активное повторение, или другими словами, воплощение опять во внешние формы содержания того, что мы восприняли из

внешних форм, дает учащемуся необходимый навык такого воплощения. Отвечая вслух и с величайшею точностью свой выученный урок, выражая изустно или письменно воспринятую мысль, рисуя напамять изученную карту и тому подобное, учащийся приобретает навык воплощать в слово и отчасти в дело свой внутренний мир.

6) Чем менее возраст учащегося, тем чаще следует прибегать к повторениям, потому что первые следы науки укореняются гораздо труднее последующих. «Начатки знаний, сообщаемых детям, говорит Неккер-де-Соссюр, очень легко исчезают, потому что ни к чему не прикрепляются в их пустых головках, и очень часто чудеса памяти сменяются в детях чудесами забвения» *. На этом основывается также правило, чтоб не начинать учить детей преждевременно таким наукам, которых потом нельзя с ними дельно продолжать. В беспорядочном семейном воспитании очень часто случается, что дети, по чьей-нибудь прихоти, слишком рано начинают чему-нибудь учиться: географии, истории, ботанике и т. п.; а потом, так как серьезное изучение этих наук еще невозможно, то приобретенные знания, ни к чему не приложенные, исчезают быстро, что вообще вредно действует на память и на характер дитяти.

7) Как дети не любят повторять того, что позабыли, так любят передавать то, что свежо сохранилось в их памяти. Этим указанием природы должен пользоваться педагог и употреблять повторение как предотвращение забвения. Дети с удовольствием высказывают то, что знают; но, конечно, всему есть предел, и повторение, как справедливо замечает Бенеке**, не должно итти до того, чтобы надоесть детям и возбудить в них чувство неудовольствия, которое, составив с представлением новую ассоциацию, может повести совсем не к той цели, к какой стремился педагог.

---

* L'éducation progressive, t. II, p. 139.

** Erziehung's-und Unterrichtslehre, von Benecke, I. B., S. 97.

8) Нет никакой надобности повторять выученное непременно в том же порядке, в каком оно было выучено, а напротив, гораздо еще полезнее, по замечанию Керри *, повторения случайные, вводящие выученное в новые комбинации, то-есть, другими словами: тем, что выучено, должно беспрестанно пользоваться, чтобы приучать и дитя пользоваться теми богатствами, которые приобрела его память. Лучшие из дидактов, каких мне удавалось слышать в заграничных школах, кажется, только и делают, что повторяют, но между тем быстро идут вперед. Это объясняется тем, что при каждом повторении наставник вплетает какое-нибудь новое звено в установившуюся уже в детских головах сеть следов: или объясняет, что с намерением не было объяснено прежде, или добавляет какие-нибудь подробности, которых с намерением не сказал прежде, зная по опыту, что две-три лишние подробности, когда еще не укоренилось главное, могут подкопать все здание, и подробности и главное, и что те же самые подробности и объяснения, передаваемые после того, как главное укоренилось, воспринимаются чрезвычайно легко и укореняются прочно. Особенно такое дидактическое искусство заметил я при передаче детям библейских рассказов, а также географии и истории. Кажется, например, что дитя *читает*, то-есть рассказывает все одну и ту же географическую карту, а между тем каждый рассказ является все полнее и совершеннее. Конечно, это искусство приобретается только навыком; но педагог должен знать психическую основу, на которой покоится полная необходимость такого искусства.

9) Наставник должен, как можно чаще, заставлять учеников воплощать их идеи и мысли в следы памяти, и тем самым приучать воспитанников к воплощению своего внутреннего мира в слово и дело. Об этом, впрочем, мы будем говорить подробнее в главе «о воображении».

---

* The Principles of Education, by S. Currie. Edinb. 1862, p. 108.

10) Зная, что забвение есть отчасти дурная привычка, происходящая от непрочного усвоения многочисленных следов комбинаций, которые, исчезая из памяти сами, увлекают за собою и те элементы, из которых они были составлены, воспитатель должен предупреждать такое поверхностное усвоение. Вот почему, например, лучше давать детям читать немногое, но с отчетом в прочитанном, чем многое без всякого отчета. При выборе чтения воспитатель должен соображать, чтобы содержание книги каким-нибудь образом могло привязаться к тем следам, которые уже есть в голове воспитанника. Чтение разнохарактерное, беспорядочное, без повторений и выводов, кладет в молодую голову множество плохо связанных, слабых рядов, которые не только сами перепутываются и уничтожаются, но и ослабляют силу прежних, твердо положенных ассоциаций. Едва ли я ошибусь, если скажу, что ни в одной стране мира образованный класс, и в особенности дети и юноши обоего пола, не читают так много и беспорядочно, как у нас в России. Если книг у нас расходится сравнительно немного с Германией или Америкой, то только потому, что образованный класс у нас не велик. У нас не редкость встретить двенадцатилетнюю девочку, которой уже не знаешь, что дать читать, не только на русском, но и на иностранных языках, сообразное с ее возрастом: так усердно снабжал ее книгами какой-нибудь столь же юный и незрелый просветитель человечества. Но что же выходит из такого чтения? Смутный и призрачный хаос понятий и представлений, всезнание, соединенное с полнейшим невежеством, уничтожение любознательности, сильное ослабление памяти и пустое, но раздутое самодовольство. Жалко смотреть на такое бедное создание, напоминающее собою цветок, развернутый руками, вялый и неспособный к свежей, сильной жизни.

11) Зная, что напряженность внимания есть необходимое условие прочного и верного восприятия памятью, воспитатель должен приучать воспитанника все к сильнейшему и продолжительнейшему сосредоточе-

нию внимания. Этот же последний акт, как мы яснее увидим ниже, зависит или от силы воли воспитанника и от власти, приобретенной им над своим нервным организмом, или от интереса, возбуждаемого самым предметом усвоения. На основании этого мы и самое внимание разделяем на активное и пассивное *. Легче для воспитанника возбуждается внимание пассивное, и потому Бенеке **, весьма справедливо, советует говорить детям преимущественно о том, к чему, судя по предварительному приготовлению, в них можно возбудить живой интерес; а там, где возбудить внимание интересом предмета невозможно,— возбуждать его посторонним каким-нибудь интересом: например, стремлением выполнить желание воспитателя и т. п. Мы же думаем, что лучше всего приучить дитя прямо к выполнению его учебных обязанностей, каковы бы они ни были; но облегчать ему эти обязанности там, где можно, интересом предмета. Воспитатель не должен забывать, что ученье, лишенное всякого интереса, и взятое только силою принуждения, хотя бы она почерпалась из лучшего источника — из любви к воспитателю,— убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет; а ученье, основанное только на интересе, не дает возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли. Гегель также сильно осуждал обращение детского ученья в игру, и, конечно, такое играющее ученье расслабляет ребенка, вместо того, чтобы укреплять его.

12) Упорное припоминание есть труд, и труд иногда не легкий, к которому должно приучать дитя понемногу, так как причиной забывчивости часто бывает леность вспомнить забытое, а от этого укореняется дурная привычка небрежного обращения с следами наших воспоминаний. Вот почему учителя нетерпеливые, подска-

---

* См. также «об активном и пассивном внимании» в учительской кн. «Родн. слово».

** Erziehung's und Unterrichtslehre, B. I., S. 97. См. также Lehrbuch der Erz. und Unterr., von Curtmann, 1856, I. B, S. 388.

зывающие ребенку, как только он запнется, портят память дитяти.

13) Так как усвоение памятью требует сосредоточенности внимания, то все, что рассеивает дитя, мешает усвоению и воспоминанию усвоенного; а потому, если учитель, как справедливо замечает Бэн *, пугает ребенка для того, чтобы заставить его что-нибудь вспомнить, то сам же мешает акту воспоминания. Бывают такие нервные дети, что, под влиянием учительского крика, они забывают и то, чего, казалось, невозможно было забыть.

14) С этим правилом связывается также и другое, что должно, по возможности, избегать всего, что бы могло внушить ученику неуверенность в его памяти; потому что эта неуверенность, соединяющаяся часто с общей нерешительностью характера, нередко производит в детях настоящее беспамятство. Вот почему, соглашаясь вполне с Куртманом**, когда он говорит, что дети не должны заучивать ничего ложного и неправильного и что частым повторением должно исправлять эти вкравшиеся неправильности в заучивании, мы совершенно не согласны с ним, когда он советует поселять в детях недоверие к своей памяти. Если слова: «*мне кажется*, *я думаю*», и проч.,— которые, по мнению Куртмана, ученик должен прибавлять ко всему, что утверждает,— только пустая форма, то они ни к чему не ведут; если же они действительно показывают неуверенность ученика в верности своей памяти, то такая неуверенность очень вредна, потому что память выдает свои сокровища только тогда, когда сознание подходит к ней не колеблясь, смело и решительно. Можно ученика, одаренного самой счастливой памятью, испортить именно постоянным недоверием к его памяти, беспрестанным указанием ее ошибок и преувеличенным значением этих ошибок.

---

* The Senses and the Intellect. Second Edition, London, 1864, p. 339.

** Lehrb. der Erzieh., von Curtmann. B. I, S. 382.

15) Сюда же относится и то правило, чтобы не задавать детям уроков, которые им не по силам, потому что такие уроки, которых дитя одолеть не может, *надрывают* память, точно так же, как чрезмерные телесные усилия могут надорвать телесный организм. Если дитя не могло несколько раз выучить своего урока, несмотря на искренние свои усилия, то у него зарождается неуверенность в своих силах, а эта неуверенность имеет чрезвычайно ослабляющее влияние на память. Кроме того, видя перед собою большой урок, дитя тревожится, беспокоится, иногда плачет, а это все такие душевные акты, которые не дают сосредоточиться вниманию, необходимому для усвоения урока. Кроме того, многие дети не выучивают своих уроков именно потому, что не умеют взяться за дело: не знают субъективных свойств памяти и объективных свойств урока, чего нельзя от них и требовать, а потому лучшие педагоги решительно вооружаются против задавания уроков на дом детям младшего возраста и требуют, чтобы школа или наставник выучили детей сначала учиться, а потом уже поручили это дело им самим. От несоблюдения этого правила чрезвычайно много страдают наши русские дети, и бессмысленной задаче домашних уроков в первых трех классах наших гимназий мы приписываем то дикое явление, что младшие классы у нас переполнены учениками, а в старших стоят почти пустые скамейки. Хорошо еще, если у маленького ученика есть дома кто-нибудь, кто может помочь ему выучить урок; но если нет никого, то положение нашего маленького гимназиста бывает иногда совершенно безвыходное: сначала дитя плачет, мучится, тоскует, потом становится понемногу равнодушнее к своим неуспехам и, наконец, впадает в апатию и безвыходную лень. Если бы наставники употребляли свои пять часов ежедневных занятий как следует и действительно заставляли работать детей в классе, то детям оставалось бы разве только повторить дома выученное в школе. Но на деле, большей частью, бывает не так. Учителя сваливают на детей всю тяжесть ученья, не подумав о том, чтобы

выучить их учиться; сами же, или занимаются легким спрашиваньем уроков, выученных дома, что даже можно делать в полусонном состоянии, или, если они ярые прогрессисты, развитием детей, не имеющим никакого отношения к урокам, попросту же — болтовней, а уроки и экзамены все-таки падают всей своей тяжестью на маленького ученика. Конечно, есть и такие преподаватели, которые развивают детей именно ученьем уроков в классе, но, к несчастью, таких преподавателей у нас немного, по причине совершенного отсутствия педагогического их подготовления. К утешению нашему, мы можем сказать, что и в Германии еще немало школ, где учителя и в младших классах занимаются почти только спрашиваньем уроков, выученных дома, превращая таким образом каждый урок в какой-то глупый экзамен.

16) Сообразно последовательному развитию сначала механической памяти, потом рассудочной и, наконец, духовной, и ученье должно давать сначала преимущественно (не исключительно), пищу для первой, потом для второй и, наконец, для третьей. Конечно, предполагается само собою, что воспитатель принимает человека за цельный организм и, обогащая механическую память следами ассоциаций, в то же время упражняет рассудок над этими ассоциациями и подготовляет материал для будущего развития дитяти. Точно так же, развивая рассудок воспитанника, воспитатель, с одной стороны, свяжет это развитие со следами механической памяти, не переставая ее обогащать, а с другой стороны, — направит рассудочные комбинации к порождению идей, двигающих вперед духовное развитие юноши. В юности идея должна сделаться главной духовной пищей человека: она должна возбуждать и рассудочные комбинации и формы их выражения в механической памяти. Для такого развития юность, всегда уже по природе идеальная, даст и силу и плодородную почву. Окончание юности и учебного периода должно быть отмечено специальным направлением, составляющим переход к практической жизни зрелого возраста.

Нарушение этих законов последовательного развития человеческой природы ведет за собой печальные последствия. Пренебрежение обогащения механической памяти в годы отрочества дает пустых резонеров и отнимает возможность всякого плодотворного развития. Пренебрежение развитием рассудочной памяти, если оно делается в пользу развития механической, дает мертвых схоластов; если же оно делается в пользу идеального развития, дает нам столь же бесплодных фантазеров; пренебрежение дельного идеального развития в юношеском возрасте в пользу специального направления дает или узких эгоистов, людей сухих, рутинеров, или, смотря по натуре, опять же фантазеров, идеальная сторона которых, не получив должного воспитания, увлекает их в безобразные, ни на чем не основанные, полудикие фантазии.

В нашей русской жизни мы, к сожалению, беспрестанно натыкаемся на образчики всех этих упущений в воспитании: на произведения схоластической школы с головами, набитыми всяким, ни к чему негодным, хламом, с которым сами владельцы этих голов не знают, что делать; на детей, резонирующих без всяких положительных знаний; на юношей, общее идеальное воспитание которых было до того пренебрежено, что самая нелепая книжонка или журнальная статья может увлечь юношескую энергию их души в дикую крайность, и, наконец, на узких специалистов, рутинеров в восемнадцать лет, на школьной скамейке уже рассчитывающих места и доходы. Наши духовные училища с курсами 16-го столетия, выучивающие своих воспитанников по-еврейски и по-гречески, и часто не выучивающие говорить их по-человечески; наши гимназии, читающие университетские лекции десятилетним мальчикам; наши бывшие корпуса, воспитывавшие десятилетних моряков и артиллеристов; наши университеты, из которых выбросили и психологию, и философию и в которых думали разными специальными предметами (камералистикой, например, сводом законов и т. п.) вычеркнуть из жизни человека период идеальной

юности; — все эти заведения наперерыв старались подарить русскую жизнь теми образчиками человеческих личностей, которые мы описали выше. Ни от чего, быть может, русское воспитание не страдало столько, как от непоследовательности и диких противоречий его с законами развития человеческой природы.

17) Из тех же законов постепенного развития человеческой природы вытекает необходимость педагогических применений в науках. Понятно само собою, что наука, в своем систематическом изложении, неодинаково удобна для изучения человеком во все возрасты его жизни и что не только науки различаются в этом отношении, но что и во всякой науке есть многое, что должно быть взято механической памятью, другое — рассудочной, а третье — духовной. В прежнее время вносили в школу полную систему науки, и потому часто то, что может быть понято только развитым рассудком, вступившим уже в полные права свои, усваивалось механически и, наоборот, юношу, уже развитого самой природой, заставляли зубрить бессмысленнейшим образом. Теперь уже сознано почти всеми, что научное и педагогическое изложение науки две вещи разные, и педагоги всех стран деятельно трудятся над переработкой научных систем в педагогические. Но хотя началом такой переработки мы можем считать уже «Orbis Pictus» Комениуса, появившееся в половине 17-го столетия, однакоже многое еще остается сделать. Над этой переработкой наук в учебники отразилась и вся история педагогических систем и педагогических заблуждений. Так, например, рассудочная школа, увлеченная в крайность противоборством с схоластической, внесла глубокие и обширные идеи в учебники первого детства, перепортив, конечно, эти идеи и перешагнув и механическую память и развитие рассудка, или заботясь исключительно о развитии рассудочных ассоциаций, тщательно выкидывала все фактическое, избегая имен и чисел и забывая, что период отрочества есть период силы механической памяти, оставляла

юности ту работу, которая для нее несносна, а была легка для отрока.

Несмотря на бессчисленное множество учебников всякого рода, особенно в Германии, лучшие швейцарские и германские педагоги большей частью и теперь крайне недовольны учебниками и находят необходимым то сокращать их, то дополнять, то изменять, то вовсе заменять записками. Сообразив же, что хороший учебник и в Германии доставляет очень хороший доход своему составителю, можно заключить из этого, что педагогическая переработка науки — дело очень и очень нелегкое. Однакоже хорошо уже и то, что самая идея этой переработки беспрестанно развивается.

18) Многие говорят, что память современного человека значительно ослабела сравнительно с памятью людей древнего мира, когда в изустном предании сохранялись такие произведения, каковы Илиада и Одиссея Гомера. Но это едва ли справедливо. Если мы сравним познания посредственно образованного человека нынешнего времени с познаниями древнего грека, то увидим, напротив, как вообще расширились и размножились познания людей, как распространились они в массе народа и как много должна выдерживать память современного человека сравнительно с памятью древнего.

Много помним мы, но, пересматривая науки, увидим, какое множество есть необходимых сведений, которые, являясь теперь достоянием одних специалистов, не приносят далеко той пользы, какую могли бы принести, если бы были достоянием всякого образованного человека, и не избавляют человечество от тех бесчисленных зол, от которых могли бы избавить, если бы перешли в общее сознание людей.

Соображая, таким образом, громадное число необходимых для человека сведений, открытых доселе наукой, и принимая в расчет краткость того периода человеческой жизни, который может быть посвящен

ученью *, невольно нападешь на мысль, что давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших школах и наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы. О пользе знания тех или других наук писалось много; но пора бы уже подвергнуть генеральному смотру все науки и все сведения, в них полагаемые, в педагогическом отношении такому же, какому подвергнул их когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, требует такого полного знания и науки и жизни, что, конечно, ожидает гениального работника. До сих же пор педагогика больше думает о том, как учить тому, чему обыкновенно учат, чем о том, для чего что-нибудь учится. В этом отношении сделано так мало, что мы с удовольствием указываем нашим читателям на статью английского ученого и замечательного мыслителя, Спенсера, под заглавием: «Какие из знаний нужнее» (What knowledge is of most wonth**). В этой статье, имеющей, впрочем, одностороннее назначение,— доказана необходимость введения опытных наук в число предметов общего образования.— Спенсер показывает с полной очевидностью, что при выборе предметов ученья везде еще следуют слепой рутине, ничем неоправдываемым преданиям и обычаям и даже глупейшей моде (последнее особенно в женском воспитании). Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему негодный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как, в то же самое время, самые образо-

* У людей среднего состояния период этот очень недолог, а еще короче у тех, кто с 12-ти или 13-ти лет уже вынужден снискивать себе кусок хлеба.

** Помещена сначала в июльской книжке Westminster Review за 1859 г., а теперь в особое издание, которому автор напрасно придал слишком обширное заглавие: Education intellectual, moral and physical, by Herb. Spencer. Lond., 1861.

ванные люди не знают того, что необходимо было бы им знать, и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой. «Человек,— говорит Спенсер,— одевает ум своих детей, как одевает их тело, по господствующей моде, и в этом случае делает то же, что дикарь, который прежде заботится об украшении, чем о необходимом, и, убирая голову перьями или испещряя тело татуировкой, не умеет прикрыться от холода и палящих лучей солнца. Мы также учим детей своих по-гречески и по-латыни не потому, чтобы это было им действительно нужно, а потому, чтобы дать им *джентльменское* воспитание и приложить к ним печать известного социального положения».

«Принимая в расчет, говорит Спенсер далее, как немного отмежевано нам времени для ученья, не только краткостью нашей жизни, но еще более ее заботами, мы должны с особенным вниманием стараться, чтобы употребить это время на то, что принесет нам наибольшую пользу, и строго рассчитывать, чтобы было правильное отношение между временем и трудом, употребленным на приобретение какого-нибудь знания, и пользою, которая проистекает для нас от такого приобретения. Конечно, полезно, например, знать расстояние одного города от другого, но время, которое мы должны были бы употребить на изучение расстояний всех городов друг от друга, далеко не соответствовало бы пользе, приобретаемой случайно от такого знания».

Далее Спенсер показывает с большой ясностью, как много бедствий переносит человек именно оттого, что незнаком с устройством своего тела и самыми первыми условиями своего здоровья. «В этом отношении, говорит он, предрассудок так укоренился, что образованный человек, который сочтет за личное себе оскорбление, если его заподозрят в незнании какого-нибудь греческого полубога, вовсе не стыдится признаться в незнании того, какое число ударов составляет нормальный пульс человека и как надуваются легкие. Родители, заботясь о том, чтобы их дети знали хорошо все пред-

рассудки, существовавшие за 2000 лет, даже положительно не хотят, чтобы их познакомили с устройством и отправлениями человеческого тела: таким подавляющим образом действует влияние установившейся рутины и так властвуют в нашем воспитании вещи украшающие — над полезными».

Указывая на необходимость, чтобы каждому человеку, который будет современем родителем, и, следовательно, воспитателем своих детей, сообщались здоровые понятия о воспитании, Спенсер говорит: «Если по стечению каких-нибудь странных обстоятельств от нас останутся и дойдут до наших отдаленных потомков только наши учебники или несколько экзаменаторских листов наших коллегий, то мы воображаем, как удивится антикварий, не найдя в них ни малейшего признака каких-либо знаний, приготовляющих человека к воспитанию детей. «Это, должно быть, скажет он, программы учения какого-нибудь монашеского ордена: я вижу здесь прилежное приготовление для многих вещей, особенно для чтения книг исчезнувших наций и чужих современно существующих народностей (из чего я могу заключить, что на языке этого народа было мало написано книг, достойных чтения); но я не нахожу ничего, что бы относилось к воспитанию детей. Без сомнения, они не были так безумны, чтобы пропустить всякое приготовление к исполнению такой важной обязанности,— и потому я заключаю, что это была коллегия монашеского ордена». Посмотрите, говорит далее Спенсер, на десятки тысяч убитых детей, прибавьте сотни тысяч переживших со слабым здоровьем и миллионы живущих с организмом, слабейшим того, каким бы он мог быть, и вы составите себе некоторую идею о том, какое бедствие поражает потомков, потому что родители не знают самых первых законов жизни. Когда сыновья и дочери растут больные и слабые, то родители отыскивают этому какие-нибудь сверхъестественные причины, так как, в большей части случаев, сами же родители виноваты.

Обращаясь к современному изучению истории,

Спенсер говорит: «Положим, что вы подробно изучили все знаменитейшие битвы, бывшие на земном шаре, знаете имена генералов, участвовавших в этих битвах, сколько было кавалерии и сколько пехоты, в какое время дня победа клонилась на одну сторону и в какое на другую, но скажите: сделается ли от этого умнее подача вашего голоса на ближайших выборах? Вы говорите, что это факты, интересные факты. Без сомнения, это факты,— если не выдумка вполне или наполовину,— и, может быть, факты эти интересны для многих; но ведь и тюльпаноманиак не променяет луковицы тюльпана на вес золота, а для иного — старая, разбитая китайская чашка кажется самым драгоценным предметом в мире».

Несмотря на односторонний взгляд автора, нельзя однакоже не согласиться, что он во многом совершенно справедлив, и действительно указывает в своей статье, с одной стороны, на существование огромной массы школьных познаний, передающихся по рутине и не приносящих человеку никакой пользы ни в материальном, ни в нравственном отношении, а с другой — на массу таких сведений, которые должны быть знакомы каждому человеку, посвятившему на ученье три или четыре года своей жизни, а известны только немногим специалистам. Однакоже нетрудно видеть, что Спенсер, увлекшись важностью знаний, непосредственно приложимых к жизненной практике, выпустил из виду те, которые хотя и приложимы только посредственно, но часто важнее непосредственно приложимых. Если, например, знание древней истории не имеет непосредственного приложения к практической жизни, то это еще не значит, чтобы оно не имело никакого к ней приложения. Если изучение древней истории может подействовать на мой характер и образ мыслей, то может отразиться и в моих поступках. Здесь, следовательно, должно поставить вопрос другим образом: взглянуть на то, насколько и как действует изучение древней истории на характер и образ мыслей человека и, соображаясь уже с этим, передавать ее события. При

такой мере мы выкинем из наших учебников многое, что интересно только для специалиста и антиквария, и, ограничив курс истории только нравственно полезным для человека, дадим место тем необходимым сведениям, которые открыла наука в своем современном состоянии.

Конечно, прав Спенсер отчасти и тогда, когда он удивляется, как много человек занимается пошлостями и как безразличен к величайшим явлениям природы: «не хочет взглянуть на величественное строение неба и глубоко интересуется ничтожными спорами об интригах Марии Стюарт; критически разбирает греческую оду и не бросит взгляда на великую поэму, начертанную перстом божьим на пластах земного шара». Однакоже, нельзя не заметить, что для того, чтобы почувствовать все величие этой поэмы, надо воспитать в себе глубокое человеческое чувство, и если греческая ода или драма Шекспира могут содействовать этому, то мы поймем тогда их практическую пользу.

Мы с намерением привели эти отрывки из замечательной статьи Спенсера, чтобы показать, как много знаний со всех сторон стучится в двери современной школы, и какое еще хаотическое представление имеем мы о том, что заслуживает великой чести сделаться предметом ученья для детей; как много должно быть выброшено из школы того, что остается в ней повсеместно и в продолжение столетий, и как много должно быть внесено нового, что теперь известно только немногим. Конечно, мы не можем и думать о том, чтобы сделать здесь такой педагогический смотр человеческим знаниям, но однакоже считаем не лишним указать на существование этого громадного вопроса, на всю трудность и вместе с тем настоятельную необходимость его решения. Это указание имеет, впрочем, и практический смысл: каждый педагог-практик может и должен уже и в своей скромной деятельности оценивать относительную важность и значение для жизни человека каждого знания, которое придется ему сообщать. Так, например, преподавая историю, он остановится только на тех

событиях, которые могут иметь какое-нибудь важное воспитательное влияние, или на тех, которые хотя не имеют этого влияния, но необходимы для того, чтобы объяснить и усвоить события первого рода и отбросить факты, имена и числа, имеющие значение только для специалиста в истории. В ученике своем воспитатель должен видеть не будущего историка, а только человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного усовершенствования. Вообще при сообщении каждого сведения преподаватель должен непременно иметь в виду пользу воспитанника, нравственную или материальную, и избегать всего того, что только заваливает память, оставаясь в ней бесполезным камнем, или делается необходимо добычей забвения. Память человеческая имеет свои пределы, а период ученья очень короток; этого не должен никогда забывать воспитатель и наставник и припоминать правило, высказанное практическим англичанином, *что труд, употребляемый на приобретение каких-либо знаний, должен соразмеряться с пользою, от них проистекающей.*

19) В старинной педагогике науки обыкновенно разделялись: на науки, развивающие только формально, и на науки, дающие материальное содержание развитию. К первым обыкновенно причисляли классические языки и математику, ко вторым — остальные предметы. Странно, что это деление попадается и в таких педагогиках, которые уже пользовались или могли пользоваться опытной психологией Гербарта и Бенеке. Признав главные основания этой психологии в анализе памяти, изложенные нами выше, мы должны навсегда уже отказаться от такого деления наук и признать, что формальное развитие есть пустая выдумка, показывающая только прежнее психологическое невежество, и что каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим. Если изучаемая наука находится по содержанию своему в связи с другой какой-нибудь наукой, то и подготовляет

к изучению этой второй науки, насколько хватает ее собственного содержания и насколько это содержание находится в связи с содержанием предстоящей к изучению науки. Науки, будто бы особенно развивающие память, рассудок или воображение, не более как порождение прежней схоластической психологии, и эти выражения должны быть навсегда вычеркнуты из педагогики, которая строится на началах опытной психологии, а всякая другая педагогика была бы диким анахронизмом. Если бы нужно уже было делить как-нибудь науки в педагогическом отношении, то гораздо основательнее и практичнее было бы разделить их на науки, приносящие пользу непосредственно и посредственно. Но и это деление провести строго невозможно, потому что почти в каждой науке есть сведения, усвоение которых полезно непосредственно; и многие сведения могут быть полезны в одном отношении посредственно, а в другом непосредственно. Так, например, изучение какого-нибудь иностранного языка есть только средство приобрести те полезные сведения, которые могут быть приобретены только на этом языке. С другой стороны, изучение грамматики этого языка приносит пользу, не только как ключ к пониманию на этом языке, но и само по себе, уясняя для нас грамматическую конструкцию того языка, на котором мы говорим и пишем, конечно, если преподавание иностранной грамматики идет сравнительно. Так, в истории — усвоение одних фактов дает нам непосредственно нравственную пользу и, в то же время, эти факты могут служить нам средством для понимания других. Так хронология, например, не имеет никакой непосредственной пользы, но она необходима для верного понимания и верной оценки исторических событий. Если мы станем разбирать непосредственно практическую пользу, приносимую изучением классических языков, то, конечно, мы признаем их вместе с Спенсером совершенно бесполезными. Но эта оценка будет неверна. Изучение классического языка, не принося действительно ни малейшей непосредственной практической

пользы (если не считать практической пользой того, что в Англии человека, знающего классические языки, будут считать джентльменом, а в России примут в университет, или, что можно быть учителем этих языков), может приносить нам *посредственную* пользу, или делая нам доступными те непосредственно или опять же посредственно полезные сведения, которые можем мы почерпнуть из чтения классических авторов, или уясняя нам конструкцию родного языка. При этом следует еще иметь в виду, нельзя ли достигнуть той же пользы другим, менее трудным и более коротким путем *. Словом, при всякой оценке сообщаемых сведений должно иметь в виду, какую пользу доставляют они ученику (нравственно или материально) — непосредственную или посредственную, и в этом последнем случае — верное ли выбрано нами средство, нет ли более верного. Многие, правда, думают, что легкость не есть педагогическое достоинство и что самая трудность приобретения сведений может составлять, наоборот, достоинство. Но ложность этой мысли очевидна: если бы в распоряжении человека было так мало сведений, что их можно было бы усвоить легко и слишком скоро, или жизнь человеческая была бы так длинна, что уж некуда было бы ее девать, тогда, пожалуй, можно бы еще говорить о безотносительной пользе трудности усвоения знаний; но так как знаний так много, что человеческой жизни не хватает, чтоб усвоить все необходимое, полезное или приятное, то отыскивать трудности ученья *ради самой трудности* было бы совершенно нелепо. Трудность, правда, бывает иногда полезна, но полезна только относительно, как средство сосредоточения внимания: так, например, ребенку труднее самому добраться до какой-нибудь истины, но этот труд вознаграждается именно пользой лучшего усвоения. Учить, например, латинскую грамматику потому только, что она труднее других, есть бессмыс-

* Подробная оценка влияния на развитие человека изучения иностранных языков вообще, и классических в особенности, найдет себе место далее, в главе «О слове».

лица, но предпочитать, например, чтение классического автора на его языке именно потому, что самая трудность этого чтения заставляет нас более вникать в смысл читаемого, имеет свое основание. Тогда следует оценивать пользу изучения этих языков той пользой, которую дают именно сведения, сообщаемые классическими авторами, и подумать о том, нельзя ли этих сведений, если они окажутся необходимыми, усвоить другим путем, но столь же основательно. Следовательно, во всяком изучении главную цель должно составлять самое *содержание*, а *не форма*, в которой оно излагается, если почему-нибудь мы не сделали самую эту форму — содержанием, как, например, при грамматическом изучении, которое в свою очередь не может составлять окончательной цели, а только средство для достижения другой полезной цели. Вот почему, например, нельзя не считать совершенно бесполезно потерянным временем того времени, которое употребит ученик на изучение вокабул и грамматики чужого языка, хотя бы то был латинский и греческий, если ученик не достигает до понимания авторов, и если эта грамматика изучалась так, что не принесла пользы даже родному языку. Это, кажется, очевидно; но так именно изучаются, большей частью, иностранные языки в наших училищах. Тут нечего утешать себя той мыслью, что хотя ученик и не пошел дальше склонения и спряжения, но все же это принесло ему пользу: ни малейшей пользы, а, напротив — вред, отняв у него бесполезно время из короткого учебного периода и злоупотребив его трудом, который мог бы быть направлен на приобретение полезных сведений, недостающих тому же ученику. Педагог должен ясно сознавать не только пользу, но и характер пользы всякого сообщаемого им сведения и относительную величину этой пользы и идти верно к цели, то-есть к доставлению действительной и наибольшей пользы ученику. Против этого правила много грешат не только наши, но и заграничные школы. Мы, например, часто, *для приличия только*, удерживаем в училище три-четыре иностранные языка,

хотя ясно сознаем, что не можем научить и одному так, чтобы это знание принесло действительную пользу хотя половине учеников. Недавно в одном журнале был подан, например, совет: сделать обязательным хотя начатки изучения греческого языка для всех гимназий, имеющих возможность получить учителя этого языка, хоть на два или на три часа в неделю. Чтобы оценить пользу такого совета, следовало бы вычислить, сколько из учеников гимназий пойдут в университет на филологический факультет, где могут продолжать изучение греческого языка до тех пор, пока оно станет приносить им пользу, сколько пойдет на другие факультеты или вовсе не поступит в университет и будет забывать выученные начатки, и тогда мы увидели бы, что автор этого совета предлагает за один проблематически полезный час заплатить пятьюстами часов, истраченных совершенно бесполезно из той бедной суммы часов, которая отмежевана человеку на ученье. Точно так же мы видим, например, в нашем гимназическом уставе, что для преподавания естественных наук в классических гимназиях назначено по часу в неделю в *первых трех* низших классах, а потом преподавание их вовсе прекращается, и спрашиваем себя: какую пользу принесет такое преподавание? Все, что будет выучено на этих уроках, без сомнения, будет впоследствии забыто; следовательно, здесь имелось в виду не *содержание* изучаемого, а *форма* изучения. Действительно, практическое изучение родного языка очень много выигрывает, если мы при этом изучении пользуемся той *наглядностью*, какую представляют предметы естественных наук; но тогда спрашивается, почему же это преподавание отделено от преподавания отечественного языка? Вероятно, потому, что наши преподаватели русского языка незнакомы с естественными науками; но тогда возникает другой вопрос: если преподавание естественных наук в классических гимназиях имеет целью доставить ту пользу, какую доставляет *наглядное обучение* (преимущественно выработка логической правильности суждения и определенности в языке), то

приготовлены ли наши преподаватели естественных наук к дельному наглядному обучению, так чтобы их труд мог слиться с трудом преподавателя родного языка?

Из ясного понимания нравственного значения того, что мы помним, также вытекают многие практические правила воспитания. Зная, что *душевные* чувства * оставляют следы в памяти, как и представления, что *следы представлений* комбинируются со *следами чувств*, что из этих ассоциаций следов чувств и следов представлений происходят нравственные наклонности и страсти,— воспитатель будет видеть в способности памяти не только возможность влиять на умственное развитие воспитанника, но и на его характер и на его нравственность.

Само собой разумеется, что в том, что сообщается ученьем, не должно быть ничего безнравственного, и если в истории, например, сообщаются какие-нибудь безнравственные поступки отдельных личностей или народов, то они должны быть сообщаемы так, чтобы они возбуждали негодование, отвращение, презрение, а никак не восторженное удивление. Бог знает, как много принесли человечеству вреда картины войн, рассказанные детям с увлечением, где излагалось торжество победителей, а не страдания побежденных, или картины пустого величия, стоившего людям стольких слез, трудов, крови и жертв. В этом отношении следовало бы переделать не одну страницу в наших исторических учебниках. Мы не можем также оправдать тех натуралистов, которые приучают детей равнодушно смотреть на страдания животных, и думаем, что пока не окрепло чувство у человека, должно довольствоваться при преподавании естественных наук картинами, чучелами и т. п.

* Слово «чувство» употребляется у нас безразлично — и для чувств, зарождающихся непосредственно в нашем телесном организме: чувство зрения, чувство боли и т. д. и для чувств, зарождающихся в душе: чувство любви, чувство гнева. Мы говорим здесь о чувствах последнего рода и называем их предварительно *душевными*, хотя по сущности, как мы увидим это при анализе чувств, всякое чувство есть душевное чувство.

Но этого мало: не хорошо и то ученье, которое вовсе не затрагивает чувства, предоставляя ему развиваться под случайными, и, может быть, вредными влияниями. Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через посредство ученья закинуть в душу дитяти какое-нибудь доброе семя и связывать хорошее чувство с всяким представлением, с которым оно только может быть связано. Такие случаи беспрестанно представляются почти во всех науках; но часто бывает, что преподаватель не только не пользуется этим случаем, но, наоборот, сам портит то доброе или эстетическое чувство, которое представляет ему предмет. Так, например, нет никакой возможности, чтобы эстетическое или нравственное какое-нибудь стихотворение запало в душу ребенка, если изучение его обошлось ему дорого и сопровождалось, может быть, упреками и наказаниями *. Какое чувство останется в душе дитяти от иной высоко нравственной страницы библии, когда изучение этой страницы сопровождалось жестокими словами учителя или даже наказаниями. Нам часто случалось видеть, как дитя, захлебываясь от слез, отвечает наставнику какую-нибудь вдохновенную молитву, и, конечно, эти слезы были внушены не вдохновением. Грозное, суровое, схоластическое преподавание закона божия, зависящее, конечно, от того, что и сам преподаватель его так же учился, оставило печальные следы не в одной детской душе. Очень может быть, что то непонятное ожесточение против религии, которое, к сожалению, так часто теперь встречается, имеет своим психическим источником именно эту ассоциацию тяжелых чувств с религиозными представлениями, усвоение которых сопровождалось этими чувствами. Многие

---

* Вот почему мы также не советуем делать грамматического разбора тех стихотворений, на нравственное или эстетическое влияние которых рассчитываем, и советуем разучивать их в классе, чтобы облегчить их усвоение. Подробности изложены в моей статье: «О преподавании родного языка», помещенной в журнале «Педагогический сборник», №№ 1 и 2, 1864 г. (См. Собрание сочинений К. Д. Ушинского, т. V, стр. 333—355.— *Ред.*)

упорные наклонности, сильные страсти и предубеждения слагаются у нас в душе именно из этих чуть-чуть заметных черточек, которые, ложась одна на другую, проводят неизгладимую борозду в характере, имеющую потом сильное влияние на формирование наших убеждений. Заметим, кстати, что большинство наших яростнейших нигилистов принадлежало к числу людей, вырвавшихся из-под тяжелой семинарской ферулы.

Кроме тех чувств, которые возбуждаются в душе ребенка преднамеренно воспитателями, гораздо более и притом чувств гораздо сильнейших, возбуждается в душе детей или самими же воспитателями, но не преднамеренно, или средою, окружающей дитя. И всякое из этих чувств оставляет свой след в душе, и всякий из этих следов сливается или комбинируется с такими же или подобными следами; и из всей этой сети следов вырастают нравственные или безнравственные наклонности и характер человека. Неужели воспитание, видя громадность своей задачи, должно отказаться от стремления сколько возможно завладеть этими влияниями, создающими *действительного*, а не учебного человека и, по крайней мере, бороться с дурными, если не может создать хороших. *Все, что может быть сделано в этом отношении, должно быть сделано*: так, например, каждая школа должна хорошо знать среду, к которой принадлежат дети, воспитываемые в ней, и должна, сколько можно, бороться с вредными влияниями этой среды, давая полный простор влияниям хорошим.

Из всего, что сказано нами, видно, как далека еще не только практика, но даже самая теория воспитания от того, чтобы воспользоваться вполне всем тем могуществом, которое передает в руки воспитателя способность памяти. Если мы взглянем, насколько психические законы памяти усвоены практиками, а еще более, насколько применены они к искусству воспитания в его теории, учебниках, распределении предметов преподавания по возрастам детей, в выборе этих предметов, в самом преподавании, в школьной дисциплине, в домашнем воспитании,— то найдем, что в этом отно-

шении искусство воспитания только что зарождается. Однакоже мы не должны пугаться громадностью задачи, была бы только верна ее идея, которая, как говорит Кант: «есть не более, как понятие о совершенстве, не достигнутом еще на практике. Однакоже пусть только наша воспитательная идея будет справедлива и тогда она окажется возможною, какие бы препятствия ни стояли на пути к ее выполнению» * («Педагог. сборник», 1866 г., март, гл. 15).

4. О воспитании рассудка

244. *Рассудок. Ложное понятие Руссо о рассудке*

Нравственное развитие не должно основываться на одном рассудке.

О нравственной обязанности с детьми не рассуждать.

«Рассуждать с детьми было главным правилом Локка». Руссо вооружается против этого: «Из всех человеческих способностей рассудок, который, так сказать, состоит из всех прочих, развивается всех труднее и всех позднее и его-то именно хотят употреблять, чтобы развивать первые? Это значит, начинать с конца» (Emile, p. 70).

Вот какие смутные психологические идеи имели тогда. Рассудок начинается тогда, когда дитя начинает различать и сравнивать, а это начинается вместе с сознанием; но Руссо совершенно прав, говоря, что нельзя рассуждать с детьми о нравственных обязанностях, как этого хотели педагоги конца прошлого и начала нынешнего столетия; но нельзя рассуждать не потому, что у дитяти нет рассудка, а потому, что ему надобно говорить об идеях, выходящих из таких чувств, которых дитя еще не испытало.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31)

---

* Kant's Rechtslehre. 1838, S. 373.

245. *Руссо. Его главная мысль и коренная ошибка. Сообразность воспитания возрасту. (Не к рассудку ли?)*

«Самый опасный возраст жизни человеческой —это от рождения до 12 лет. Тут-то зарождаются ошибки и пороки, тогда как нет еще орудия, которым бы можно было их разрушить; а когда прийдет орудие (т. е. рассудок), корни уже слишком глубоки и прошло время вырывать их» (Emile, p. 76).

На этом-то основании Руссо и говорит: «Первое воспитание должно быть чисто отрицательное. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине; но сохранить сердце от порока и ум от ошибки. Если бы вы могли ничего не делать и ничего не позволять делать; если бы вы могли довести вашего воспитанника до 12 лет — здорового, крепкого, так чтобы он не умел отличить своей правой руки от левой,— то с первых же ваших уроков глаза его понимания открылись бы разуму; без предрассудков, без привычек, дитя не имело бы в себе ничего, что могло бы противодействовать вашим заботам. В ваших руках ваш воспитанник сделался бы скоро мудрейшим из людей; и начав тем, что вы ничего не делали, вы сделали бы из него чудо воспитания» (ib., p. 76).

От этого — *откладывайте* все ваши уроки, сколько возможно.

Далее: «всякий ум имеет свою особенную форму, которая требует и особенного управления»... и потому пусть «зародыши его характера появляются свободно».

— Увы, Руссо! Ничего не появится и ничего не увидите, кроме животного. Вы, по крайней мере, должны выучить его говорить для этого; а с языком сколько привычек, понятий, чувств войдут в его душу!

Вот почему Руссо затруднялся, куда поместить своего Эмиля, а хотел бы его спрятать на луну и прячет в глухую деревню, жителей которой *подкупает* (sic!) с ним заодно обманывать ребенка. Да это тюрьма на воле. Вот эти-то предрассудки и разрушила новая психология (там же).

246. *К рассудку.* (*Сравнение — кар.*) *Учить вещам, а не словам*

«Les choses! Les choses! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots! Avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards» (Em., p. 189).

«Ум, формирующий свои идеи по действительным отношениям, есть ум основательный; ум, который довольствуется кажущимися отношениями,— ум поверхностный; ум, видящий отношения таковыми, каковы они на самом деле, есть ум верный (juste); ум, который оценивает их дурно,— ум ложный (l'ésprit faux); тот, кто находит воображаемые отношения, не существующие ни на деле, ни по видимости, есть безумец (fou); тот, кто не сравнивает, глупец (imbécile). Большая или меньшая способность сравнивать идеи и находить между ними отношение именно и составляет ум человека» (ib., p. 212).

«Простые идеи не что иное как сравненные ощущения. В простых ощущениях есть также суждение, как и в ощущениях сложных (?), которые я называю идеями простыми».

До сих пор Руссо совершенно верно как бы приходит к моей мысли, что самосознание есть уже рассудок; но вдруг старая логика его повернула.

«В ощущениях, продолжает он, суждение (le jugement) чисто страдательное: оно утверждает, что чувствует, т. е. чувствует. В восприятии (la perception) или идее суждение длительно; оно сближает, сравнивает, определяет отношения, которые не определяются чувством. Вот все различие: но оно велико. Никогда природа нас не обманывает: всегда мы сами себя оправдываем» (ib., p. 219).

Какой смысл в последней фразе? Что то, что есть,— есть; а мы не всегда знаем то, что есть. Но кто же обманывает дикаря, что земля стоит, а солнце движется.

Отсюда вывод: «так как люди, чем более знают, тем более обманываются, то лучшее средство избежать ошибки, есть незнание» (ib., p. 221).

Еще ближе подходит Руссо к той же мысли, когда говорит: «Сознание каждого ощущения есть предложение, суждение. Итак, если только мы сравниваем одно ощущение с другим, мы уже рассуждаем. Способность судить и способность рассуждать совершенно одно и то же» (ib., p. 223).

Если бы Руссо держался этого, а не противоречил сам себе и не отделял рассуждения от сознания, то не впал бы в страшный парадокс, что «чем менее человек знает, тем менее ошибается» (ib., p. 221).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

247. *Рассудок. Не учи детей словам. Память и рассудок*

«Дитя удерживает слова, и все, кто слушают его, его понимают, иначе оно себя не понимает» (Em., p. 94).

«Детство есть сон разума» (ib.).— Эка дичь!

«Хотя память и рассудок две способности совершенно различные, но одна не развивается иначе, как вместе с другою. Прежде возраста рассудка дитя воспринимает не идеи, а только образы» (ib., p. 94).

«Образ может быть один в представляющем его уме; но всякая идея предполагает другую. Воображая — только видят; понимая же сравнивают» (ib., p. 95).— Что ни слово, то ложь.

И сам же Руссо далее как зоркий наблюдатель сам себе противоречит: «я слишком далек от того, чтобы думать, что дети не имеют никакого рассудка. (Внизу сам Руссо замечает это противоречие и ссылается на недостаточность языка, но это ошибка: если язык не дал двух слов для рассудка, то это потому, что он действительно один). Напротив, я вижу, что дети рассуждают очень хорошо о том, что знают и что относится к их настоящим и ощутительным для них интересам. Но обманываются именно в их знаниях, предполагая в них такие, каких у них нет» (ib., p. 95).

Вот наилучшее подтверждение моего взгляда на рассудок. Философ Руссо плохой, но часто наблюда-

тель превосходный, как говорит о нем M-e Necker-de-Saussure (t. 1, p. 121).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

248. *Рид о воспитании мышления*

Никакая способность ума не доставляет так много удовольствия его обладателю, как способность *изобретения*, которую он употребляет в механике ли, в науке ли, в правилах ли жизни и т. д. (Read, vol. I, p. 383).

Человек нуждается в долгом детстве и долгой юности уже потому, что почти каждое положение в гражданском обществе требует правильных рядов мыслей, до того усвоенных частым повторением, чтобы они являлись сами собой, когда представится к тому случай (ib., p. 384). Способность человека в этом отношении заслуживает поистине удивления: стоит ему переменить место, положение, вообразить себя в другой роли, и у него потекут другие ряды мыслей.

«Ряды мыслей могут быть управляемы и направляемы, как конь, на котором мы едем. У лошади есть свои силы, своя бойкость, свои привычки; она заучила некоторые движения и многие полезные приемы, что делает ее способнее для наших целей и послушнее нашей воле; но чтобы совершить путешествие, она должна быть управляема ездоком» (ib., p. 385). Ученье дает материалы воображению, составляет в нем целые ряды, связывает эти ряды и приготовляет для человека более или менее хорошего коня. Значение воображения в человеческой жизни превосходно и очень красноречиво развито Ридом. Эту страницу можно перевести всю в конец воображения.

«Большинство слов в языке — имена общие. Целые томы книг часто заключают в себе одни только общие имена, а между тем, все, что существует в мире, существует не иначе как индивидуально» (ib., p. 389).

Употребление родов и видов (genera et species) положило основание всем человеческим знаниям; оно конденсирует все знаемое человеком. Я говорю: «это

человек» и приписываю ему, следовательно, одним словом все бесконечное число признаков человека (ib., p. 391).

«Ученье языку есть процесс образования понятий» (ib., p. 409). Очистить понятие от случайных признаков, мелькающих в воображении, есть дело ученья. Слово закрепляет понятие, но, конечно, не оно его производит. Суждение не может быть без материала, а материал не может быть без суждения. Птица родится из яйца, яйцо из птицы. Каждое должно быть прежде другого, а как это сделалось вначале, мы этого не понимаем. «Первые действия способности понимания и суждения скрыты от нас, как источники Нила, в неизвестной области» (ib., p. 417). Для образования определенных ощущений нужно уже суждение, признает Рид, а суждение может быть только о том, что мы ощущаем.

Самосознание. У Локка (внутреннее чувство) сознание принимается в смысле самосознания. Без сознания мы не могли бы иметь понятия и о внешних предметах. Но можно иметь сознание и не иметь самосознания, как у животных. Самосознание есть источник слова, посредством которого мы хотим возбудить в душе другого человека то же движение, какое заметили в нас.

Я считаю, говорит Рид, что всякая наука строится на первых принципах, как всякий дом имеет фундамент.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л.л. 74—80).

249. *Bain. The Senses.* Для человека, занимающегося механикой, лошадь, пароход и водопад очень *сходные* вещи. Нам кажется теперь легким видеть в воде движущую силу, но не так было легко отвлечься от других признаков воды: шума, блеска и увидеть в ней только движущую силу (ib., p. 505). Тут же приводится и история открытия Уатта. Отсюда можно вывести, как полезно направлять мысль детей на *существенные свойства* реального мира. Образование классификаций есть тоже следствие отдаленнейших сближений, руко-

водимых сильным направлением ума в одну сторону. Таково было направление ума Линнея, который нашел сходство между самыми разнообразными растениями, поражающими чувства других именно своим разнообразием (ib., p. 509).— Времена года самые первые обобщения, которые делает человек (ib., p. 515). Только холодная рассудочная натура Франклина могла открыть сходство между явлениями электрической машины и грозы (ib., p. 535). Каждый шаг в науке, за исключением только оригинального наблюдения или опыта, есть или абстракция, или дедукция, или индукция (напрасно Бэн видит только аналогию между стадом, растением и обществом: это не только аналогические, но однородные явления жизни, как заметил Аристотель). Замечательную силу отождествления ума, работающего над конкретными фактами природы и человеческой жизни и истории литературы, мы можем видеть в Бэконе (ib., p. 545). Это была натура в высшей степени чувствительная к малейшим сходствам и малейшим различиям (ib., p. 546).

(Ф. 316, № 19, «Записная книжка», л. 63).

250. *Бэн*, *ч.* I (*О воображении*)

Способность находить сходство в разнообразии явлений и сосредоточивать внимание на одной особенности, находить ее в других, во всем различных вещах, вела ко многим открытиям: так, способность видеть *двигающую* силу в человеке, в лошади, в воде, в паре — теперь нами уяснена, но прежде этого не было (p. 503—504). Уменье проследить один признак в самых разнообразных вещах и отвлекаться от их разнообразия, так чтобы оно не мешало, есть способность сильных умов и вела к открытиям. Таково открытие *паровой силы*. Развито у Бэна очень хорошо (ib., p. 505). Ватт открыл силу пара, потому что ум его был уже постоянно направлен на *силы движущие* всякого рода и он увидал силу там, где ее никто не видел. Самый ничтожный признак пара сделался для него главным (ib.).

(Мое). Из этого вытекает необходимость занятия техническими науками у нас и вообще реального подготовления. В Англии это заменяется жизнью (в Лондонском университете есть уже кафедра технологии), а у нас эта жизнь в руках людей, не получивших никакого образования (ib., p. 506). У нас занятие естественными науками приняло *метафизический* характер, чрезвычайно вредный для самих естественных наук и реального прогресса; потому что мысль направляется на метафизические свойства, а не реальные признаки естественных предметов. От этого у нас плохи естественные науки, хотя причин этому много. В самой Германии в последнее время метафизика преобладает; а Ньютон сказал, что это уже не наука (см. «Отеч. зап.», ст. Кл. Бернара). Этим объясняется и относительная бесплодность германской науки.

Предметы природы представляются нам как *группа представлений* (ib., p. 506). Постепенные успехи в минералогии, ботанике, зоологии,— все выражаются в этой борьбе разума, *отыскивающего единство* в разнообразии и существенные признаки. Признание *ртути* металлом. Линней должен был *позабыть*, отбросить видимое яркое деление растений на деревья, кусты, травы и т. д. и сосредоточить внимание на признаке столь незаметном, что он совершенно ускользнул от толпы. *Окен* — его открытие структуры позвоночных животных и *увлечение* далее того, чем говорит = = (ib., p. 507—512). «Прогресс реальных открытий состоит в уловлении руководящих (pawading) сходств и упущении других».

У англичан потому, может быть, и шло дело лучше, что *установившаяся жизнь* политическая и религиозная не отвлекала их от предмета изучения, забрасывая в ней свои вопросы. Успокоившись в этом, англичанин мог всю силу своего ума сосредоточить на своем занятии и не раскидываться. У нас совершенно противоположное явление. Все перемешалось, и естествоиспытатель, бросив беглый взгляд в микроскоп и не рассмотрев хорошенько предмета, спешит уже делать

громадные выводы и поведать миру вынесенные им из содержания клеточки метафизические, религиозные, социальные открытия, долженствующие перевернуть мир.

(Ф. 316, № 69, «Записная книжка», л. л. 8—10).

251. (VI, 17). *Рассудок. Формальное развитие вообще*

«Нет никакого общего формального развития: никакого общего упражнения памяти, рассудка и проч., но каждое формальное образование идет настолько, насколько идет его предмет. Изучение латинских слов, например, нисколько не упражняет памяти вообще, но только память слов; изучение математики усиливает созерцательную, рассудочную и т. д. способности только для математических отношений, но не в области языка, характера, жизни и т. д.» (Benecke. Erz. und Unt., § 12, S. 51).

«Оно настолько действует на другие сферы, 1) насколько входит в них, как материал; 2) насколько делается образцом для других подобных ассоциаций (ib.). «В душе животного не образуется рассудок» (ib., § 30, S. 126).

Кто же вам сказал, что у животного нет рассудка?

Но педагогические правила для развития рассудка у Бенеке изложены отлично и ясно.

252. (VI, 16). *Рассудок. Педагогические приложения*

Это отлично изложено у Бенеке. Erz. und Unt., § 31, S. 128, Th. I.

Ее надобно перевести почти без перемен.

А также параграфы 32, 33, 34 и 35.

253. *Воспитание рассудка по Бенеке*

«Прежде, чем излагать правила воспитания детского рассудка, мы должны сделать несколько общих замечаний.

Рассудок считается обыкновенно прирожденной способностью души: разница только в том, что, по мнению одних, прирождены самые понятия, а по мнению дру-

гих — только общие формы понятий, суждений и умозаключений. Мы уже указали выше, на основании глубокого психологического анализа, совершенную неосновательность этого мнения. Рассудок есть способность понимания или, так как для понимания нужны понятия, — способность образования понятий. Понятия же всегда возникают из отдельных представлений и ощущений путем отвлечения или взаимного притяжения сходных составных частей. Следовательно, до возникновения первого акта отвлечения в человеческой душе нет никаких рассудочных форм, а, значит, нет и рассудка. Этот первый акт абстракции или, правильнее, след, оставляемый им в глубине души, кладет основание рассудку. Последний развивается в ширину по мере умножения этих актов и оставляемых ими следов; развивается в вышину по мере того, как самые представления претерпевают такие же процессы абстракции, в силу которых возникают более общие понятия. «Понимание» возможно только в том случае, ежели понятия сохраняются в глубине души и могут быть вновь вызваны или воспроизведены в сознании.

Конечно, для того, чтобы подобный результат был возможен, душе человека должна быть прирождена известная степень совершенства; в душе животных рассудок не развивается, хотя она подлежит тем же законам и процессам развития, как и человеческая душа. Но это прирожденное совершенство человеческой души состоит только в большей энергии ее задатков, о которых мы уже говорили выше. Благодаря этой большей энергии и самое восприятие простейших чувственных впечатлений (содержащих зачатки всех человеческих совершенств) происходит энергичнее, чем у животных; так что следы остаются более совершенные, следовательно, и воспроизводятся полнее, а, стало быть, образуют и более полные и ясные представления, которые, поэтому, могут образовать более многочисленные и постоянные группы (по сходству), а следовательно, слиться одно с другим до полного взаимного проникновения и выделения своих сходных частей, которые и

продолжают существовать уже в виде понятий. Эта большая энергия прирожденных задатков человека и может быть названа в обширном смысле слова способностью рассудка, так как только она делает возможным и даже необходимым развитие рассудка в человеческой душе. Но нужно иметь в виду, что эта прирожденная способность не представляет никакого, даже поверхностного, сходства с настоящим рассудком. Действительный рассудок не может развиться ранее образования понятий.

Если после всего сказанного мы зададим себе вопрос: когда у детей начинает развиваться рассудок? то, без сомнения, должны ответить: весьма рано. Ибо, как только в ребенке появится достаточное количество однородных представлений, тотчас начинает обнаруживаться взаимное притяжение их сходных составных частей или процесс абстракции. Прежде всего этому процессу подвергаются представления чувственных предметов, окружающих ребенка и ежедневно воспринимаемых им. Но, во всяком случае, развитию рассудка по отношению к каждому роду или разряду представлений (видимому, слышимому и т. д.) должно предшествовать появление отдельных представлений, и притом не одного, а многих.

От рассудка в тесном смысле слова или способности образования понятий мы можем отличить еще способности суждения и умозаключения. Суждение есть подведение отдельных представлений под общее их понятие. Простое утвердительное суждение возникает в том случае, когда понятие сознается как непосредственно содержащееся в известном отдельном представлении. Поэтому каждый след известного понятия или его зачаток есть вместе способность или сила суждения, ибо он делает возможным суждение со стороны его предиката, или главного условия суждения. Но кроме того, для суждения необходима и способность образования отдельных представлений, служащих его субъектами; так что для суждения вообще требуется присутствие более сложных условий, чем для деятельности рассудка

в тесном смысле слова. Способность суждения требует развития обеих вышеупомянутых способностей; так что можно обладать отличным рассудком и вместе с тем посредственною силой суждения *. Но кроме того, сила суждения может развиться и иным способом. Именно, коль скоро при соблюдении сказанных условий возникло суждение, то оно оставляет след в глубине души, заключающий в себе возможность его (суждения) вторичного воспроизведения; так что мы имеем здесь способность суждения другого рода, которой, очевидно, свойственны большая точность и большее значение, чем первой.

То же самое следует сказать и о способности умозаключения. Умозаключение есть комбинация суждений; суждения, как мы видели, происходят посредством понятий, следовательно, способность умозаключения уже заключается в рассудке и силе суждения. Последние делают возможным и первое. Но покуда умозаключение не возникло действительно, его нельзя еще считать предсуществующим, прообразованным в его зачатках. Последние образуются только тогда, когда предшествовавшее умозаключение уже оставило след в душе, служащий действительным прообразом, или настоящей способностью умозаключения.

Правила воспитания рассудка

Правила воспитания рассудка могут быть выведены весьма просто из вышеприведенных общих соображений о его природе.

Прежде всего бросается в глаза то обстоятельство, что развитие рассудка в основе своей зависит от степени первоначального развития отдельных представлений и от силы удержания их в душе; следовательно, должно идти параллельно с развитием способностей чувственного восприятия и внимания, а также памяти и воображения. Ясное понятие и суждение возможны

* Подробное рассмотрение этого вопроса см. в моих «Psych. Skizzen», II, 187 и сл. «Lehrbuch der Psych.»», § 124 и сл., § 134 и сл.

только при энергии восприятия и воспроизведения воспринятого. Поэтому, все правила развития этих способностей приложимы и к воспитанию рассудка. В особенности вредны в этом отношении небрежность и невнимательность в восприятии предмета, против которых, поэтому, воспитатель особенно должен бороться. Если дитя обнаруживает эти свойства, то дело воспитателя — приводить его почаще, окольными путями, к одному и тому же восприятию для того, чтобы путем повторения увеличить его ясность и силу; еще лучше — предоставлять ребенку делать по собственному его плану различные изменения и видоизменения в предмете. То, что мы произвели сами, путем целесообразной самодеятельности, запечатлевается в нас всего глубже. При невнимательности понятие не может возникнуть даже и в том случае, когда нужные для того представления уже образовались. Однородное претерпевает взаимное притяжение только в том случае, когда известный ряд представлений предлежит сознанию, в течение более или менее долгого времени; чем скорее он исчезает из сознания и чем слабее действует на последнее, тем менее шансов на развитие понятий из представлений.

Большая степень ясности понятий сравнительно с представлениями зависит, как нам известно, оттого, что в понятиях сливаются вместе многие элементы, содержащиеся в представлениях в отдельности; от числа этих элементов зависит и большая или меньшая ясность мышления. Следовательно, в интересах ясного мышления нужно позаботиться о присутствии в душе ребенка возможно большого числа сходных представлений. От этого числа зависит также и богатство мысли. Оно возможно только тогда, когда, при образовании понятий путем слияния однородных признаков представлений, прочие признаки сохраняют свой союз с этими слившимися признаками и, следовательно, легко могут быть вызваны в сознание, следовательно, богатство мысли вполне зависит от числа представлений, соединившихся для образования понятий. Отсюда видно, что не следует слишком спешить в деле рассудочного

развития ребенка. Если мы слишком рано остановим в нем развитие отдельных представлений, то вместо того, чтобы содействовать развитию его рассудка, эта остановка, рано или поздно, принесет сказанному развитию существенный вред. Вот отчего, из скороспелых детей обыкновенно выходят посредственности. Абстракция слишком рано берет в них перевес над собиранием материала, так что понятия их складываются слишком скоро: а раз привыкнув к пренебрежению непосредственно данного, свежего материала, они уже с трудом вознаградят этот ущерб впоследствии. Пусть же лучше и в этом отношении дети остаются детьми, покуда того требует естественный ход их развития. Природа человека такова, что чувственность должна первоначально в нем преобладать; затем преобладание переходит к способности воспроизведения и, наконец, к умственной самодеятельности; этого естественного хода развития воспитатель не должен нарушать.

Для образования понятия однородные или сходные представления должны быть сопоставлены, должны быть сознаны вместе. Это обстоятельство заставляет нас пополнить предыдущие соображения еще с одной точки зрения. Именно, хотя это сопоставление представлений и обусловливается вообще стремлением однородных психических образований к соединению, но в частности каждое такое соединение должно преодолеть весьма разнообразные препятствия. Умственное развитие впервые приходит в этом случае в известный антагонизм с памятью и припоминанием, хотя, как мы видели, оно имеет с ними общее основание. Именно, если количество представлений, сохраняемых в памяти, слишком велико, так что одна группа их неминуемо ведет за собой длинный ряд других, то тем самым возможность соединения и слияния однородного более или менее затрудняется. Если, например, представление какой-нибудь исторической личности вызывает в сознании представления многих других подобных личностей и если, притом, воспроизводятся представления одновременных личностей и событий года, заученные на-

изусть и т. д., если это воспроизведение происходит с большой силой,— то сознание постоянно отвлекается к новым и новым представлениям, и образование понятий постоянно прерывается. Если эти помехи повторяются слишком часто, то умственное развитие тем самым может быть удержано на самой низкой степени. Вот почему так называемые замечательные дети, придя в возраст, обыкновенно оказываются ниже своих сверстников в умственном отношении. Их первоначальное «замечательное» развитие состояло преимущественно в запоминании многочисленных групп и рядов представлений; но эти группы и ряды могут не только не представлять условий для образования умственных комбинаций (по сходству), а напротив, служить ему даже препятствием, так что рассудочное развитие этих детей может встречать не только обыкновенные, но и бо̀льшие обыкновенных препятствия к своему осуществлению. Напротив, комбинации остроумия и сравнения помогают в этом случае развитию рассудка. Итак, следует остерегаться слишком набивать память ребенка и придавать большое значение одному количеству удержанных им восприятий.

Далее, для образования в ребенке понятий и, особенно, понятий необыденных явлений, требуется известный способ приложения способности притяжения однородного; следовательно, ребенок нуждается в известном досуге, известной свободе от наплыва внешних впечатлений. Поэтому, не следует непрерывно (как это делают часто с похвальным намерением, но с излишним рвением) действовать на ребенка различными чувственными возбуждениями, не следует переполнять его ими, но, напротив, оставить ему время, охоту и силу на их самостоятельную внутреннюю переработку. Всякое дробление духовных сил в этом случае вредно для развития рассудка уже потому, что оно ослабляет напряженность отдельных представлений, необходимую для процесса абстракции. Еще более вредит оно, уменьшая степень законченности этого процесса и чистоты, с которой общий признак выде-

ляется из массы других, несходных. Вот почему у детей, получивших светское воспитание, или подвергавшихся действию каких-либо других слишком разнообразных впечатлений, мы часто находим рановременную широту и богатство мысли, но редко, даже впоследствии, встречаем у них ясный и правильный рассудок. Вследствие постоянного перерыва умственной работы процесс абстракции останавливается у них в самом начале, так что получаются не законченные понятия, а только зачатки их.

Мы видели уже, что богатство или плодотворность понятия зависит от тесного союза с отдельными, разнообразными признаками представлений, не сливающимися в понятие. Чем богаче понятие, тем легче совершается переход от абстрактного мышления к конкретному и наоборот, и, следовательно, тем более условий для полного развития силы суждения. Так что и в этом отношении воспитателю следует озаботиться о разнообразии и свежести восприятий и ощущений его питомца, а равно и о возможно более частом освежении и расширении уже готовых понятий, путем тесного союза их с отдельными и первоначальными элементами мышления.

* * *

Сказанное следует еще дополнить некоторыми соображениями существенной важности.

Не только отдельные представления и ощущения, но также различные их комбинации и отношения как таковые могут подвергаться процессу отвлечения, причем общие их признаки принимают характер понятий. Положим, напр., что ребенок воспринял одновременно несколько различных предметов (лиц или вещей), сходных между собой в некоторых свойствах; представления этих свойств сознаются вместе; наиболее общие их признаки путем последовательной абстракции все более и более отделяются от менее общих, и таким образом постепенно образуются понятия видов, родов, классов, содержащие в себе целые группы признаков

вещей, хотя отнюдь не самые вещи. Равным образом, известные события (деятельности предметов) представляют для ребенка ряды сходных членов и представления этих членов, сливающиеся в одном акте сознания, кладут начало понятию ряда признаков, или более или менее общему понятию события. Точно так же ребенок обращает внимание и на простые общие отношения вещей и событий, на их величину и число, внешний и внутренний характер, постоянство и изменчивость, возможность, необходимость, вероятность и т. д., и все эти отношения воспроизводятся в его сознании более или менее отвлеченные от самых представлений. Но независимо от того, самые чувства и стремления могут входить в состав этих групп и рядов и подвергаться процессу отвлечения, что кладет начало общим представлениям или понятиям известной степени: приятного или неприятного, прекрасного, желательного, справедливого, доброго, необходимого для всех и т. д. Выраженные в суждениях, эти общие представления становятся правилами или положениями. Дитя судит, что известные свойства всегда даны вместе, что известное событие всегда следует за другим, что известные предметы всегда бывают такой-то величины, или в таком-то числе, что нечто должно для всякого, по крайней мере, в известных случаях составлять предмет одобрения или порицания, удовольствия или неудовольствия, стремления или отвращения и т. д. Таким образом развиваются главные категории способностей суждения и умозаключения.

Нет сомнения, что понятия, суждения и умозаключения, выражающие эти группы и отношения, вообще позднее развиваются в ребенке, чем понятия об отдельных ощущениях и представлениях. Ибо и для развития самых групп и рядов, настолько разнообразных, насколько это потребно для абстракции, нужно известное время. Еще позднее, следовательно, развиваются понятия особенных свойств или форм этих различных комбинаций и отношений: напр., понятия вещи и ее признаков — субстанций и акциденций, причинности,

числа, величины, возможности, необходимости и т. п. Ибо эти последние понятия отвлекаются от всего содержания различных комбинаций и отношений; последние должны для этого еще более разнообразиться: только при этом условии содержание различных групп и рядов может сделаться безразличным для сознания, так что будет ясно сознаваться одно представление их формы (способа комбинаций). Вот почему ребенок, внимание которого бывает обыкновенно привлечено и удержано преимущественно действительно существующими предметами, может возвыситься до этих формальных понятий лишь постепенно. Не следует смешивать понятий с выражающими их словами. Последние ребенок постоянно слышит от своих воспитателей и рано приучается употреблять их, не выражая еще ими никакого действительного понятия.

Определение наиболее отвлеченных из этих понятий во всей их чистоте и отчетливости составляет задачу метафизики, задачу, которая ни в каком случае не входит в область нашего настоящего исследования. Цель, к которой стремится этот отдел философии, остается для большей части людей недостижимой, да и достижение ее для них не необходимо. Но не следует упускать из виду того обстоятельства, что даже обыкновенное здравое развитие рассудка только потому может назваться здравым, что оно направлено к этой цели; так что постепенное освобождение детского духа из непосредственного ограничения вещами и связанными с ними интересами и постепенное возвышение его до созерцания общих форм, их комбинаций и отношений должно во всяком случае считаться необходимой и существенной задачей воспитания.

К этой цели направлена в той или другой мере и большая часть, так называемых, упражнений рассудка, на которые было обращено вполне заслуженное внимание, начиная со второй половины прошлого столетия. Но хотя многие из этих упражнений могут и даже должны начаться дома ранее собственного обучения, тем не менее, их изложение и оценку лучше всего отложить до

того времени, когда мы будем говорить об обучении. Только тогда, при систематическом и связном изложении всех средств обучения, возможно получить о них глубокое руководящее понятие, между тем, как говорить о них здесь — значило бы только повторять старое. Поэтому мы в настоящем случае будем говорить об этих формах лишь как о внутренних задатках, или умственных силах.

Развитие внутренних задатков отвлеченного мышления

Развитие внутренних задатков или сил происходит и в данном случае согласно общему закону, а именно так, что каждый психический процесс оставляет свой след, служащий основой дальнейших процессов того же рода. Таким образом каждое восприятие известных отношений не только делает ребенка способнее к восприятиям тех же отношений, но и к суждению о том, что входит в область этих восприятий; следовательно, развивается и совершенствуется не только его способность восприятия, но и способность суждения. Согласно сказанному, усовершенствование различных умственных отправлений этого рода должно подчиняться следующим педагогическим правилам.

Воспитатель прежде всего должен позаботиться об образовании достаточного количества и достаточно разнообразных групп и рядов представлений.

С первого взгляда очевидно, что содержание этих групп и рядов не может достигнуть совершенной полноты в продолжение периода воспитания. Так как большая часть предметов и житейских отношений еще недоступна ребенку, то, следовательно, и большая часть человеческих познаний, которые все, более или менее, основаны на группах и рядах представлений, должна быть приобретена уже впоследствии. Но с нашей точки зрения можно потребовать, чтобы воспитание сообщило ребенку настолько разнообразные знания, насколько необходимо для усвоения различных родов комбинаций и отношений различных предметов

(внешнего и внутреннего мира, прошедших, настоящих и будущих и т. д.) и для того, чтобы сделать дитя в окончательном результате способным к приобретению чистых формальных понятий.

Но несравненно строже является требование полноты в формальном отношении. В душе ребенка должны быть развиты не только те или другие формы комбинаций и отношений, но все существенные формы ему не должны оставаться неизвестными, даже главные из частных их подразделений. Следовательно, внимание его должно быть направлено не только, например, на комбинации качеств, или на вывод причин из следствий, или наоборот и т. п., но в сознании его должны быть всесторонне и живо развиты все основные формы человеческого духа.

Но одного разнообразия еще недостаточно: группы и ряды должны быть с надлежащей энергией восприняты и развиты во внутренние задатки.

В этом отношении нам достаточно сослаться на все те правила, которые были установлены выше для развития энергии представлений. Именно и в настоящем случае можно часто посоветовать, вместо облегчения восприятий, как того обыкновенно желают, напротив, скорее затруднить их. Общие формы групп и рядов, как и вообще способы комбинаций и деятельности чувственных и духовных предметов, воспринимаются тем энергичнее, чем более времени и труда требует процесс их восприятия; при этом же условии, следовательно, становятся они и способнее служить основами дальнейшего духовного развития. Равным образом следует остерегаться навязывать ребенку, так как сам он до того не дойдет, понятия, слишком для него высокие, для понимания и оценки которых требуется опытность и сила суждения более зрелого возраста. Этого рода понятия он может усвоить только поверхностно и, следовательно, слабо; внушить их ему, значит развивать в нем предрассудок, или, что еще хуже, приучать его пассивно заимствовать чужие мысли и легкомысленно судить о том, что превышает его понимание.

Развитие рассудка в этом направлении должно происходить с сохранением его ясности и чистоты, без скачков, без большой поспешности; способности восприятия должно быть предлагаемо только то, что она действительно и вполне может осилить.

При этом следует также почаще повторять восприятия одних и тех же групп и рядов для умножения и укрепления их следов.

Принимая характер объективной истины лишь по отношению ко всей совокупности отдельных случаев, общее правило приобретает субъективную наглядность и полезность лишь путем многократного испытания или, по крайней мере, ясного представления и глубокого усвоения на основании собственного опыта. Если же оно с самого начала носит чисто отвлеченный характер, то лишается всякого значения и может привести лишь к тому, что человек вообразит себя знающим нечто, о чем он в действительности не знает ничего, а способен только бегло болтать. В тех же случаях, когда дело идет о приложении этого правила, он естественно становится втупик.

Само собой разумеется, что комбинации и отношения представлений в ребенке должны соответствовать действительности и что они должны столь полным и точно соответствующим образом быть восприняты и запечатлены в душе, что ничто важное не должно быть в них опущено и ничто ложное не должно быть к ним примешано. Для исполнения этого правила должно обратить внимание на следующие два обстоятельства:

Во-первых, следует принять в расчет, что значительная часть человеческих заблуждений проистекает вследствие доверчивого принятия за истину неверных наблюдений, представлений воображения, поспешных выводов и т. д. других людей. Поэтому воспитатель как можно ранее должен внушить ребенку стремление к самостоятельной проверке сообщаемого ему. Конечно, дитя, опытность которого и самые способы ее расширения чрезвычайно ограничены, должно в несравненно большей степени, чем взрослый, верить другим людям.

Но это доверие не должно переходить у ребенка в необдуманное легковерие. Только в том случае, когда человек с самого начала приучен к самостоятельности в решениях, эта самостоятельность может впоследствии развиться до надлежащей степени. Поэтому дело воспитателя,— как можно ранее приучить ребенка не усваивать без предварительного обдумывания ничего, сообщаемого ему другими (словесно или посредством книг): но, напротив, постоянно сопоставлять и сравнивать полученные сведения с тем, что ему удалось ранее испытать, думать, выучить.

Первоначально воспитателю придется, конечно, самому проделать за ребенка большую часть этой работы, но, если только он поведет дело терпеливо, то может настолько же приучить ребенка к этому внутреннему порядку мышления, как и к внешнему порядку поведения. Кроме того, во всех тех случаях, когда возможно прямое наблюдение и изучение предмета, воспитатель должен направлять к нему ребенка; он должен с благосклонным вниманием и одобрением относиться к тем продуктам детского мышления, которые, как бы несовершенны они ни были, выражают однакож самодеятельность ребенка, разумеется, если только со стороны последнего нет лености и небрежности, но заметно умственное возбуждение и внимательное пользование прежними сведениями. Воспитатель должен также поощрять эту работу питомца посредством вопросов, а равно и сам охотно отвечать на вопросы ребенка, если они имеют надлежащий характер.

Но опасность заблуждения представляют нам не только наблюдения и выводы других людей, но и наши собственные, если они неполны или ложны. Поэтому, наряду с умеренно скептическим отношением к сообщениям других людей, воспитатель в еще большей степени должен стараться развивать в питомце скромность в оценке собственных (питомца) знаний и склонность несколько сомневаться в них. Воспитатель должен при случае и в надлежащей форме (так, чтобы не унижать ребенка и не лишать его бодрости) указывать

питомцу, как мало он еще знает и как мало из того, что он знает, правильно; он должен приучать питомца воздерживаться от суждения в тех случаях, когда это суждение еще не имеет достаточных оснований. Дети в особенности склонны к преждевременным обобщениям, на основании одного или немногих фактов. Одним порицанием, как бы часто оно ни повторялось, эту склонность их вряд ли можно вполне искоренить; лучше всего, если воспитатель, после слишком поспешного обобщения, сделанного ребенком, даст ему возм жность знакомиться с каким-либо решительно противоречащим его заключению фактом и таким образом убедит даже его, без всякого дальнейшего замечания, в необдуманности его образа действия.

В тесной связи со сказанным находится другое правило: стараться, чтобы группы и ряды ребенка носили характер живых стремлений. Без сомнения, каждый след есть уже известная душевная сила, но существует большая разница, приходит ли эта сила в действие только путем прямого и сильного внешнего возбуждения, или же только не прямого и слабого, или, наконец, оказывается деятельною сама по себе, без всякого особенного внешнего возбуждения. Так как последнее всего желательнее, то воспитатель должен с самого начала предоставить питомцу как можно более самостоятельности в деле его умственных приобретений. Так, напр., лучше, если ребенок сам собирает и исследует цветы, бабочек, минералы и т. д., чем, если ему показывают и объясняют готовые коллекции; лучше предоставить ему в сомнительных случаях самому искать правильного вывода, самому делать опыты и усилия ума, чем сообщать ему готовый вывод *. Пусть он

* «Есть нечто чрезвычайно привлекательное в тех первых знаниях, которые приобретаешь путем трудной самодеятельности без всякого *постороннего давления*. Эта бедность сведений, соединенная со стремлением к их расширению, сопровождается милою невинностью: мы любим те *немногие предметы которые занимают нас не муча*, и постепенно увеличиваем объем наших сведений...» (Steffens, «Was ich erlebte»).

проверяет прочтенное собственными опытами и наблюдениями; пусть он привыкает немедленно применять каждое вновь приобретенное практическое правило, и вместе с тем приучается к деятельности в тех условиях, которые он может вполне ясно представить себе и оценить.

В этом отношении особенно важно стараться о том, чтобы стремление к познанию приобретало выдержанный и связный характер. У большей части детей оно не идет далее непосредственного возбуждения. Отвечали они на вопрос или нет, решена или не решена ими задача: как кончился урок — они об этом более и не думают. Между тем, воспитателю именно следует заботиться о дальнейшем внутреннем развитии стремления к познанию, или, другими словами, к пополнению новыми членами уже возникших групп и рядов представлений. Он может, напр., задавать ребенку утром сложную задачу, решение которой должно быть представлено вечером или на следующий день; что заставит ребенка, при всех прочих разнообразных занятиях, возвращаться к заданному уроку, и таким образом, более или менее, постоянно удерживать его в голове. Эти задачи можно постепенно делать обширнее, труднее и сложнее и, таким образом, все более и более развивать господство воли над представлениями, а с тем вместе сообщать и самой, направленной таким образом, воле более постоянства.

Мы должны обратить внимание еще на одно важное обстоятельство.

Различные комбинации и отношения первоначально представляются неопределенными и как бы скрытыми за отношениями совместности, последовательности и различными чувствами. Из этого смешения они развиваются лишь постепенно, с свойственным им особенным характером: существенное и необходимое отделяется от случайного, причинное следование от внешнего следования, пространственные комбинации от временных, индивидуальные чувства от общечеловеческих и т. д. Чем это отделение резче, чем каждое

понятие точнее характеризуется по отношению к другим, тем и мышление происходит совершеннее. Именно этот признак и отличает высшую степень развития рассудка от низшей; так что смешение различных родов комбинаций и отношений служит признаком недостаточного его развития. И действительно, на это смешение могут быть сведены почти все и притом главнейшие предрассудки. Все они состоят в том, что случайные и единичные совпадения принимаются за постоянные и необходимые. Так, частое совпадение комет с эпидемиями и войнами, или появление первых перед последними толкуются так, что первые суть причины или знамения последних. Излечение болезни воспоследовало при употреблении лекарства или после него — и следовательно, лекарство исцелило больного; воображаемое признается действительным; приятное или полезное одному признается общей обязанностью, названия нравственного и безнравственного, вместо того, чтобы выражать внутреннее настроение, начинают выражать внешние поступки, часто связанные с этим настроением, и т. д.

Словом, большая часть человеческих заблуждений, вероятно, исчезла бы, если бы понятия различных комбинаций и отношений сохраняли свой резко определенный, особенный характер. Воспитатели часто не обращают достаточного внимания на это обстоятельство: дурной пример, небрежность, заметное в наше время стремление к поверхностному, так называемому гениальному, сближению существенно различных отношений весьма благоприятствуют развитию заблуждений. Следует, поэтому, как можно ранее указывать на эти различия; пояснить их осязательными примерами; следует быть в этом отношении строгим к самому себе, а равно внушать ту же строгость и ребенку к себе и другим. В особенности полезно приучать ребенка к точному (как словесному, так и письменному) выражению мыслей. Покуда мышление сохраняет характер внутреннего представления, до тех пор оно остается всегда несколько смутным, особенно у детей; если же

они, напротив, привыкнут выражать его в точной речи, то это побудит их к более точному сравнению, к более точному разграничению сознаваемого. Но этого, конечно, недостаточно. Как много заблуждений было высказываемо и повторяемо бесчисленное множество раз во всех науках, не только словесно, но и печатно, без того, чтобы кто-нибудь обратил на них внимание. Так, рано приобретенная привычка делает невнимательным и невосприимчивым к сказанным различиям; так точно рано приобретенная привычка к правильному и тщательному отличению их делает невозможным их смешение, а, следовательно, обеспечивает за мышлением ту силу и точность, которые служат главными основами всякого просвещения и освобождения от предрассудков.

Различные направления рассудочного развития

Уже ранее было упомянуто, что понятия различных форм (способов), комбинаций и отношений развиваются путем различных процессов отвлечения; так получаем мы понятия сосуществования, последовательности, вещи и ее признаков, причинности, действительности, необходимости и т. д. Но эти понятия, оставаясь понятиями, могут вместе с тем соединяться с различными стремлениями и другими возбуждающими элементами, и таким образом становиться руководящими формами или образцами. Это свойство их проявляется и в обыденной жизни; в особенности же характеристично оно для научной деятельности. Так одна отрасль знания (а стало быть и лицо, занимающееся ею) может, например, иметь в виду главным образом наблюдение и описание явлений, другая исследует преимущественно отношение следствий к причинам, третья — причин к следствиям, или средств к цели; наконец, может быть и такой род исследований, при котором человеческий ум преимущественно направляется к определению отношений различных чувств (родов чувств: прекрасного и отвратительного, нравственного и безнравственного и т. п.).

Это различие зависит от того, что, в силу различных условий первоначального развития рассудочных комбинаций и отношений, одни из них могут получить перевес, сделаться более сильными стремлениями и, стало быть, привлекать и усиливать сходное с ними, подавлять и отодвигать на задний план несходное, а, следовательно, приобретать характер образцов. Таким образом, мыслимы различные роды рассудка, зависящие от преобладания той или другой особенной формы. Хотя, конечно, в одной и той же душе возможно и равновесие различных форм и свойственных им стремлений, но тем не менее уже и в детях замечается часто предпочтение той или другой формы. Один ребенок все спрашивает: «почему?—другой «зачем?» или «для чего?». Вся их маленькая фантазия направлена на разрешение этих вопросов; все содержимое их памяти перерабатывается в эту форму и все, предлагаемое им в другой форме, проходит для них бесследно.

Очевидно, что и в этом случае сохраняют свое значение общие правила воспитания рассудка. Воспитатель не должен поощрять одностороннего развития, ни активно, умышленно, предоставляя решительный перевес каким-либо руководящим формам; ни пассивно, относясь безучастно к случайно возникшему перевесу этого рода. Этот перевес, бесспорно, есть, в известном отношении, признак гения, который нередко жертвует и пренебрегает всеми прочими отношениями для развития одного из них. Но воспитатель ни в каком случае (как будет доказано подробнее в другом месте) не может поощрять в детском возрасте такого изолирования способностей; напротив, если оно даже возникло само собою, он должен всеми силами стараться противодействовать ему, конечно, не путем подавления или ослабления особенно выдающихся по своей силе руководящих форм, но путем развития других такой же, или по крайней мере, подобной же силы» (Бенеке Ф. «Руководство к воспитанию и учению», ч. I, §§ 31—35).

5. Педагогические приложения глав о чувствах

254. *Первое педагогическое приложение*

Слабость научной разработки психических явлений, известных под именем стремлений, чувствований и желаний, отразилась на теории воспитания. Во всех педагогиках почти без исключения главы, посвященные воспитанию стремлений, чувствований и страстей, самые короткие, самые неопределенные и запутанные. Самые противоположные страсти и стремления излагаются очень часто рядом *; педагогические советы излагаются без всяких антропологических оснований и потому всякое правило сопровождается неопределенным количеством исключений, так же мало опирающихся на какое-нибудь основание, как и самое правило. Писатель большею частью отделывается общепринятой фразой, не замечая, что в этой фразе недостает определенного смысла. Так, напр., говоря о раскаянии, писатель непременно назовет его «святым», драгоценным чувством (ib.), не обращая внимания на то, что чувство раскаяния, как и всякое другое душевное чувство, не может быть ни свято, ни не свято и что нет ничего хорошего в раскаянии человека, что он упустил благоприятный случай и не сделал дурного, но выгодного для него дела. Точно так же, разбирая чувство страха, педагог разделяет его на физический и нравственный и, советуя подавлять первый, советует воспитывать второй**, хотя страх нравственного зла чаще, чем страх зла физического, приводит человека к проступкам и даже преступлениям.

Бесспорно, что между такими неосновательными и даже вредными советами попадаются советы превосходные, прямо выведенные из многолетнего педагогиче-

---

* Так, например, в классической педагогике Шварца и Куртмана чувства раскаяния, отвращения, стыда и даже скуки ставятся рядом, хотя между этими двумя чувствованиями нет ничего общего, и т. п. (Lehrbuch der Erzieh. und Unter., I Th., S. 317).

** Ib., S. 314. Мы увлеклись бы слишком далеко, если бы вздумали перечислять все эти бесчисленные промахи.

ского опыта и меткого наблюдения; но и эти советы теряют большую часть своего достоинства именно от того, что так как психическое основание их неизвестно, то и самое приложение к фактам жизни, представляющим бесконечное разнообразие, становится затруднительно. Так, напр., в большей части педагогик встречается совет развивать в детях благородное честолюбие; но так как источники человеческого честолюбия не показаны, то, следуя этому совету, можно наделать много зла и воспитать в душе зависть, злобу,— печальнейшие и сильнейшие из свойств души человеческой*. Не понимая вообще образования и жизни страстей в душе человеческой, не понимая психического основания данной страсти и ее отношения к другим, практик-педагог мало может извлечь пользы из этих педагогических рецептов, не понимая ясно ни оснований болезни, ни состава лекарства, хотя оно в сущности может быть и очень хорошо. Полагаться здесь на один «психологический такт», более или менее присущий каждому человеку, совершенно неосновательно. Психологический такт, как превосходно показал Бенеке, есть не что иное, как «темное воспроизведение психологических опытов»**, темное и полусознательное, так что источники приговоров нашего психологического такта не сознаются нами ясно и отчетливо. Опыты, из которых мы выводим наши психологически-педагогические решения, может быть, были односторонни, даже исключительно, сделаны неверно, или ошибочно воспроизведены нашей памятью; а самая темнота мыслительного процесса, предшествующего нашему приговору, делает наши педагогические правила и приемы шаткими и неверными. Конечно, хорошо развитой «психологический такт» одно из существеннейших качеств хорошего воспитания, «но какими бы блестящими результатами он ни хвалился, говорит Бенеке, во вся-

* По замечанию лучших медиков, самая обыкновенная причина помешательства есть честолюбие. Traité de Path., par Grisolle., t. II, p. 667.

** Benecke's Erzieh. und Unterr., T. I, S. 15—16.

ком случае он не заслуживает полного доверия». Если можно указать на отдельные случаи успеха, то еще более можно указать случаев самого очевидного неуспеха: нравственное же состояние образованного современного человека вообще далеко не таково, чтобы рутинная педагогика, опирающаяся только на такт, могла указать на него с торжеством. Если же мы не только у педагогов-практиков, но даже и педагогов, излагающих педагогическую теорию, встречаем иногда дурно скрываемое отвращение ко всяким антропологическим и психологическим анализам чувствований и страстей *, то это объясняется само весьма печальной причиной, на которую указывают Декарт и Кант, объясняя стремление людей, предпочитающих смутное чувство попыткам разума выйти на открытую дорогу, или вообще предпочитающих «мутную воду» прозрачной.

Но защитники действенности педагогического такта, который будто бы не следует портить прикосновением рассудка, защитники непосредственного педагогического «откровения», изрекающего свои приговоры, как пифия, без обязанности привести для них достаточные доказательства, основанные на выводах рассудка из наблюдения, могут спросить нас: где же та психологическая теория чувств и страстей, на которую мог бы педагог опереться с достаточной уверенностью, что он опирается на точно исследованный факт и верно сделанный его анализ?

Этот упрек не имеет основания. Действительно, до сих пор наука *почти* не прикасалась к этой области: с поразительным легкомыслием человек, изучая все, до сих пор обходит мир чувствований и страстей, хотя именно из этого мира выходят и его счастье и его нрав-

* Так Пальмер высказывает прямо, что он не хочет строить своей педагогики, как то сделал Бенеке, на антропологических и психологических наблюдениях (Evangelische Pädagogik. von Palmer, 1862, S. 122), и сам строит на фразах самого неопределенного свойства такие педагогические проповеди, которые, если не принесут большого вреда, то только потому, что не могут принести и ни малейшей пользы, ибо вообще ни к какому приложению неудобны.

ственность. Однакоже, если рутинная медицина, прописывающая лекарства по преданиям, подсмеивается над усилиями медицинской науки изучать органические причины болезней и химические или физические причины того или другого действия лекарств, то это не мешает науке продолжать свою вековую борьбу с таинствами природы, и немало уже медицинская практика извлекла пользы из этой борьбы, хотя результаты ее до сих пор кажутся столь ничтожными: результаты эти малы; но прекратите борьбу и последний свет в медицинской практике потухнет: она будет попрежнему ходить ощупью в совершенных потемках и «махать своей дубиной, которая одинаково может попасть и по больному и по болезни».

Отсутствие всякой попытки анализа чувствований и страстей во всех педагогиках, за исключением бенековской *, тем более замечательно, что почти ни одна из них не упустит случая, чтобы не высказать традиционной фразы о преимуществе нравственного образования перед умственным, а нравственное состояние и поступки человека, конечно, немало зависят от чувств, наклонностей и страстей. Как ни слабы наши положительные знания относительно явлений в области чувств и страстей, как ни отрывочны и мелки анализы их, но все же лучше что-нибудь сознательное и ясное, чем то темное состояние, в котором бродит один педагогический такт, не могущий также похвалиться результатами своей деятельности.

---

* О педагогике Карла Шмидта мы не упоминаем потому, что она, построенная на *френологических фактах и шеллинговских* фразах, едва ли прибавляет что-нибудь к действительному анализу чувств. Чувства у него — «гармония организма», «музыка души»... все, что хотите, но не такой факт, который можно изучать спокойно и ясно. «Das Gefühl ist die Lebensbewegung, das Innewerden einer bestimmten Art und Weise unseres Seins, der Harmonie oder Disharmonie unseres Organismus, das Tönen und Vernehmen unseres tiefsten Lebens, die Seelenharmonika» (?!) (Anthrop., 1865, Th. II, S. 305). Что можно извлечь положительного из такого неудержимого фразерства немецко-пасторского, каково оно у Пальмера; мистико-научного, каково оно у Карла Шмидта; *отечески-наивные* советы Шварца во всяком же случае лучше.

У Бенеке мы встречаем первую и до сих пор единственную попытку выйти из этого темного состояния, в котором должно бродить воспитание нравственности человеческой, и построить правила воспитания чувствований и наклонностей на психологическом анализе тех явлений, с которыми это воспитание беспрестанно обращается. Попытка Бенеке не только замечательна как первая и единственная: она доставила более результатов, чем можно было ожидать от первой попытки, и если к этим результатам до сих пор еще никто не прибавил ничего нового, если даже до сих пор в педагогических учебниках и педагогической практике не воспользовались и тем, что дал Бенеке, то в этом, конечно, не он виноват: гораздо легче читаются давно примелькавшиеся фразы, чем страницы книги Бенеке, посвященные этому предмету. Мы же положительно советуем изучение этих глав в педагогике Бенеке как единственных, которые могут поставить педагога на путь верного наблюдения и анализа тех явлений, с которыми он ежедневно обращается.

Но несмотря на такое отношение наше к педагогике Бенеке, мы должны сказать, что ложное метафизическое основание его психологии не осталось без большого влияния и на его анализ чувств и если менее повредило его педагогике чувствований и страстей (вообще, по его выражению, практической стороне души), то это потому только, что проведено в ней с меньшей последовательностью.

Уже то положение, которое Бенеке не перестает повторять, что в человеке нет ничего врожденного, ни стремлений, ни чувств *, ставит педагога в фальшивое отношение к предмету; но, конечно, не столь фальшивое и гораздо менее опасное, чем то, в которое ставит, например, Пальмер, признавая в человеке врожденное стремление к лени, воровству и т. п. (Palmer, S. 134—137), или Карл Шмидт, который каждую наклонность

---

* Benecke's Erziehungs- und Unterrichts'lehre. B. I, S. 158, 159, 335, 394 и т. д.

приписывает особенной шишке. Из чего бы ни происходило убеждение во врожденности и неизбежности особенных наклонностей человека: из уверенности ли в наследственности греха, о которой говорит Пальмер, из кальвинистической ли веры в предопределение, из френологических ли начал, из молешоттовского ли материализма,— оно всегда ведет к магометанскому фатализму и к магометанской же лени и беспечности, ставя педагога на место равнодушного зрителя совершения неизменимых судеб, или развития френологической выпуклости, или последствий молока кормилицы и курицы, съеденной воспитанником (Молешотт...). Конечно, в этом последнем случае можно сказать, что во власти воспитателя дать воспитаннику ту или другу пищу и тем иметь влияние на его чувствования и наклонности; но не надобно забывать, что сам воспитатель находится под теми же самыми влияниями пищи, воздуха и других материальных причин и что, следовательно, его педагогические действия будут действиями только этих неизбежно и неотразимо действующих причин. Ставши на такую точку зрения на развитие в человеке чувствований и наклонностей (все равно, как бы мы ни пришли к ней: так ли, как Кальвин, или так, как Молешотт), воспитательная деятельность сама себя подрывает и становится невозможной.

Но противоречит фактам также и то положение Бенеке, по которому он не признает ничего врожденного в человеке: при таком взгляде воспитатель может также наделать много ошибок, придавши своему действительно сильному влиянию такое могущество, которого оно не имеет, и не обращая внимания на различие во врожденных особенностях своих воспитанников. Мы уже высказали выше (см. выше, глава ...), что почти совершенный недостаток наблюдений в этом отношении и полное отсутствие научной обработки их решительно не позволяют провести границы между врожденным и приобретенным в характере и способностях человека (что заметил и Бокль), что и подает повод то совершенно отвергать всякую врожденность, то признавать ее все-

сильною*. Словом, в этом отношении воспитатель, кажется, поступит благоразумно, если по недостатку хорошо расчлененных фактов удержится от крайних заключений и, не признавая ни врожденных добродетелей, ни врожденных пороков, которые, как мы покажем ниже, носят на себе очевиднейшие следы своего образования в продолжение жизни индивида из тех впечатлений, которые он получает,— признает вместе с тем, что уже в самом нервном организме, наследственность особенностей которого не подлежит сомнению, могут лежать задатки легчайшего и быстрейшего образования одних наклонностей сравнительно с другими. Руководясь такой мыслью, воспитатель не предастся растлевающему фатализму и не свалит на природу того, в чем он, может быть, сам виноват или прямым своим влиянием, или тем, что допустил развиться тем стремлениям, которые бы никогда не развились, если бы он вступил своевременно в борьбу с ними и отнял у них ту пищу, которая дала им развитие. С другой стороны, руководясь такой мыслью, воспитатель не будет считать возможным одинаковое воспитание для всех и каждого и будет подмечать, какие наклонности образуются в ребенке с особенной быстротой и прочностью, и какие, напротив, встречают сопротивление к своему образованию в самой природе.

---

* Недостаточность фактов ясно выражается в тех доказательствах, которые приводит Бенеке в доказательство отсутствия всякой врожденности: «защитники врожденности, говорит он, указывают, что уже в первые годы детства ясно проявляются значительные различия в характере и способности детей; но не думают того, что в это время уже тысячи различных следов и их ассоциаций залегли в ребенке» (Erz. und Unter., § 80, S. 355). Но не значит ли это играть в-темную? Может ли кто объяснить различие характеров различием тех впечатлений, которые получает человек в бессловесном детстве? Чем же можно доказать, что страсть Линнея к изучению мира растений образовалась именно оттого, что мать унимала его детский крик цветами? (Ib., S. 370). Но сколько же можно показать, что самый этот факт не придуман потом, как придуман, наверное, с гомеровскими героями, на которых будто бы походил Наполеон?

Во всяком случае влияние внешних впечатлений в образовании характера человеческого и даже его гения, так громадно, что для воспитания открывается такое обширное поле деятельности, которого оно в настоящем своем состоянии и обозреть не может. Вот что говорит Гёте по этому поводу о самом себе:

«Что я сделал? Я собрал и приложил все, что я видел, слышал и наблюдал; я воспользовался творениями природы и людей. Каждое из моих сочинений принесено мне тысячью различных людей и тысячью различных вещей: ученый и невежда, мудрец и глупый, дитя и старик — принесли свою дань. Большею частью сами того не зная, они приносили мне дары их мыслей, их способностей, их опыта, и часто сеяли во мне то, что я только пожал» (ib., S. 394. Словесное объяснение Гёте напечатано в 1832 г. в Bibliothèque de Genêve).

Однакоже, в чем же заключается причина, что тем же самым материалом не многие воспользовались так, как воспользовался Гёте? Разве мы можем указать в его детстве на такие ясные особенности во впечатлениях, которые могли бы объяснить такое крупное различие в развитии?

Впрочем и Бенеке, который вообще более, чем Гербарт, удерживался опытами от крайностей, в которые могла бы завести его его теория образования души из получаемых ею впечатлений, признает, что *первичные силы* души (или по-нашему сама душа), как источник наших сил могут иметь у различных людей различную степень *крепости, живости и впечатлительности* (ib., § 81, а также см. Lehrbuch der Psychol., §......), чем старается объяснить и все природные различия в характерах и способностях людей.— Но этого недостаточно: не должны ли мы признать огромного влияния состояний нашего нервного организма на историю образования нашей души, и не показывает ли ясно множество наблюдений, что многие из этих состояний передаются наследственно? Вот почему мы советуем воспитателям одинаково удерживаться от обеих крайностей в этом воззрении: не считать себя всемогущими в от-

ношении образования характера и способностей воспитанника, но не считать себя и бессильными бороться с природой, и также не успокаиваться той мыслью, что дурная воспитательная мера будет исправлена самой природой. И та и другая крайность одинаково вредны. (Воспитатель всегда должен быть убежден, что сила воспитания так велика, что ею во всем объеме он и воспользоваться не может).

Другой недостаток взгляда на душу как на ассоциацию впечатлений состоит в том, что при таком взгляде, как мы уже видели, невозможно объяснить появления *разнообразных чувствований* и что сама логика требует признать в природе человека врожденные стремления.

Основным стремлением, из которого проистекают все прочие, мы признали стремление *жить*, и в этом основном стремлении различили две формы: *телесную* и *душевную*.

Из единства этого стремления вытекают для воспитания очень важные правила. Душа человека прежде всего стремится жить как бы то ни было и что бы то ни было. Чем более найдет она удовлетворения этому стремлению в *жизни телесной*, тем менее она будет нуждаться в *жизни душевной*; тем более она будет животной жизнью и притом еще жизнью животных низшего порядка, у которых вся душевная деятельность поглощена удовлетворением *телесных потребностей*. Привести в должное равновесие телесные и душевные стремления, а потом до того развить душевные, чтобы они собственной своей силой взяли перевес над телесными,— это основная задача воспитания: необходимое условие всякой дальнейшей его деятельности.

Средства для этого — двоякого рода: *отрицательные* и *положительные*. Отрицательные средства состоят в том, чтобы, с одной стороны, удовлетворить телесным стремлениям дитяти как раз настолько, чтобы они успокоились и не мучили его своей интенсивностью; а с другой, не распложать их чрезмерным и изысканным удовлетворением: не давать им возможности жить более того, чем нужно для здорового состояния тела

и для спокойной работы души. Положительные средства состоят в том, чтобы, давая пищу душевной деятельности, потребность которой уже с первых дней жизни начинает проглядывать в ребенке, постепенно до того усиливать ее, чтобы она сама взяла перевес над стремлениями телесными. Большую ошибку сделает воспитатель, если он, приняв собственную свою душу за мерило, потребует от дитяти, чтобы душевные стремления господствовали в нем над телесными, когда эти душевные стремления не имеют еще достаточной для того сферы деятельности, которая вырабатывается только постепенно в течение всей жизни человека. Заставлять ребенка подавлять свои телесные стремления можно только тогда, когда уже образовались у него такие душевные интересы, на которые он может опереться в этой борьбе со стремлениями телесными *, в таком случае и принуждение не имеет уже смысла: дитя само сделает то, к чему более стремится, и все, что может сделать воспитатель, так это — доставлять воспитаннику случай такой борьбы.

Более всего должно заботиться о том, чтобы, за неимением душевной деятельности, дитя не стало искать душевных наслаждений в удовлетворении потребностей

* Вот почему, хотя, конечно, очень хорошо, если дитя, увлеченное каким-нибудь *душевным* и еще лучше *духовным* наслаждением, пожертвует для него своим обедом или удовольствием побегать; но весьма сомнительна польза следующего совета Шварца: «мальчик должен быть доведен к тому, чтобы он из храбрости жертвовал своим обедом; а девочка жертвовала им из сострадания (почему девочка должна быть сострадательнее мальчика?) или чувства приличия. От этого в другой раз они откажутся от обеда уже из убеждения в пользе этого для их здоровья» (Lehrb. der Erz. und Unterr., von Schwarz und Curtmann. 6 Anth., t. I, S. 279—280). Не говоря уже о странности употреблять сострадание как средство для укрепления здоровья, мы скажем только, что подобный эксперимент, если в девочке не развито еще чувство сострадания, может иметь дурные последствия: отсюда очень может развиться чувство досады и злобы в отношении того, кто лишил нас обеда. Гораздо лучше не делать подобных экспериментов, а развивать дитя душевно и духовно так, чтобы интересы души и духа начали сами, наконец, преобладать в нем над интересами тела.

тела, что случается только тогда, когда эти потребности искусственным образом до того развились и оразнообразились, что дитя может уже жить в них своею мыслью долгие часы и целые дни. На этом именно и основывается важное педагогическое правило, чтобы, с одной стороны, не доводить дитя лишениями до сильной интенсивности телесных стремлений, с другой стороны, сделать удовлетворение их по возможности проще и, *главное*, однообразнее, так чтобы мысль ребенка не нашла себе деятельности в сфере пищевых стремлений. Подвергая дитя частому и продолжительному голоду, точно так же можно образовать в нем обжору, как и разнообразя и утончая стол его: в том и в другом случае детская душа будет работать в этой телесной сфере и выработает в ней наклонность или страсть не только к пищевым, но и вообще к телесным наслаждениям. (Трудно найти бо̀льших обжор, как воспитанники бурс, положительно проголодавшие все свое детство).

Создавая себе обширную сферу деятельности в мире пищевых стремлений, душа погружается вообще в мир телесных стремлений, и если стремления половые по самому закону природы не могут еще сильно развиться в ребенке, то тем не менее чрезмерным развитием пищевых наклонностей подготовляется уже чрезмерное развитие половых, что со временем и составит вместе вообще преобладание сластолюбия. Эту связь давно подметила народная педагогика, предсказывая в лакомках—будущих развратников (Benecke's Erz. und Unterr., § 57, S. 235).

Мы не можем согласиться с Бенеке, что леность вообще происходит от преобладания телесных стремлений, но тем не менее не можем не признать, что это — одна из главных причин, почему дитя может не чувствовать потребности душевной деятельности в душевной или духовной сфере, находя ей удовлетворение в сфере телесной.

«Леность, говорит Бенеке, покоится на чрезмерном накоплении сил (следов) животнорастительной жизни, что должно необходимо случиться, если дитя с ранних

лет постоянно занимают едою и перевариванием пищи. Лакомство состоит в чрезмерном накоплении следов приятных вкусовых ощущений и пр. Итак, эта и подобные ей дурные склонности суть всегда плоды ошибок воспитания» (ib., § 18, S. 83).

А в другом месте:

«Леность во всяком случае есть плод ошибочного воспитания, ибо, если у некоторых людей уже от природы система, служащая к усвоению пищи, обладает большею, чем у других, возбуждаемостью и силою (вот и прирожденные условия наклонностей, которых Бенеке нигде не хочет признать), то тем не менее сама сила, принадлежащая склонности, нисколько еще не дана и не необходима и может во всяком случае, если только мы имеем перед нами истинно человеческие задатки (мы исключаем отсюда идиотов), быть перенесена на высшие системы. Целебное средство против такого ложного образования (следов), где оно уже появилось, очень просто и указывается самой природой вещи. Не давай ленивцу пищи прежде, чем он показал свое прилежание; или вообще давай ему пищи менее. Так вообще бывает и в жизни, где только в особенности счастливые (или скорее несчастные) обстоятельства не сделали ленивца независимым от его прилежания» (ib., § 56, S. 331—332). Вообще Бенеке сильнее, чем какой-либо другой педагог, вооружается против лакомства и, кажется, не напрасно.

В этом анализе лени и в этом рецепте против нее выразились и хорошие и слабые стороны бенековской теории. Мы видим, что он не отделяет здесь растительных процессов от животных или душевных и полагает, что сила, употребляемая на уподобление пищи, отымается у души, употребляющей ту же силу на уподобление впечатлений. Истина эта, насколько она истинна, давно уже выражена в известной латинской поговорке (сытое брюхо на ученье глухо); но причина этого явления вовсе не та, на которую указывает Бенеке. Конечно, нервный организм, сильно занятый работой усвоения пищи, в которой он, по свидетельству физио-

логов * принимает деятельное участие, не может в то же время с прежней живостью исполнять работ, возлагаемых на него душою; но разве не видим мы фактов, что люди, поглощающие необыкновенно много пищи, в то же время необыкновенно сильно и живо работают мыслью? Напротив, почти можно признать за факт, что все *здоровые* люди, работающие много головою, и едят много. Следовательно, дело здесь не в количестве пищи, которую перерабатывает желудок. Конечно, если пищей заваливают дитя, то, растянув ему желудок, заставляют его нервный организм работать более над усвоением пищи, чем над усвоением следов ощущений, воспринимаемых душой, то такое неправильное отношение непременно скажется недочетом в душевном развитии дитяти; но от одного этого еще не образуется склонность к пищевым наслаждениям; не образуется уже собственно потому, что чрезмерное употребление пищи уменьшает наслаждение, от этого употребления проистекающее. Но если выполнить совет Бенеке, совет, до того общий немецкой педагогике, что она занесла его даже в азбуки, и *голодом* вынуждать дитя к душевному труду, тогда именно мы разовьем в нем преобладание животных стремлений. Трудно найти бо̀льших обжор и вообще сластолюбцев, как воспитанники тех, знакомых всем учебных заведений, в которых дети положительно голодают все свое детство и отрочество. Мы знаем один германский институт, впрочем, очень хороший, в котором отчасти из немецкой расчетливости, а отчасти по бенековскому принципу, постоянно держали детей впроголодь и кормили их невообразимой дрянью. Что же? Дети этого института ни о чем не говорили так охотно, как о булках, колбасах и т. п. Конечно, в этом виноват был не столько институт, сколько прежнее, более изнеженное воспитание детей, но для нас важно здесь только то, чтобы показать, что пищевые лишения, обращая внимание дитяти преимущественно на пищу, а потом интенсив-

* (. . . . .)

ность наслаждения при удовлетворении сильного голода или давно сдерживаемого желания поесть лакомой пищи, несравненно более, чем сама пища физическим своим действием на нервный организм, способствуют к развитию и укоренению телесных наклонностей.

Руководствуясь такими основаниями, мы советуем вообще держать дитя так, чтобы его мысль и его сердце были *по возможности* менее заняты тем, что оно ест и пьет, на чем сидит или лежит и вообще всем тем, к чему мы не желаем укоренить в нем наклонности.

Из такого основного положения вытекает само собой множество воспитательных правил, из которых мы для примера в способе вывода перечислим немногие.

1. а) Не должно приучать ребенка есть более того, чем нужно ему для его здоровья. Если же он, благодаря неблагоразумию самих же воспитателей, сделал уже эту привычку, вредную в гигиеническом отношении, то преодолевать ее постепенно, понемногу, почти незаметно уменьшая количество пищи, так чтобы быстрым переходом не возбудить жадности в ребенке и не увлечь его мысль и чувствования в эту неплодовитую сферу деятельности.— Кормить дитя во-время и достаточно, ни в каком случае не доводя его пищевых стремлений до слишком большой и продолжительной интенсивности.

б) Пищу употреблять по возможности однообразную, насколько такое однообразие допускается диететикой. Качество пищи не имеет в этом отношении такого важного значения, как ее разнообразие: кашами и борщами можно точно так же обжираться, как и устрицами и омарами. При этом не мешает помнить, что все дети, избалованные виденными наслаждениями дома, делаются решительными обжорами, поступив в казенные учебные заведения, поступив на их умеренный, а иногда и суровый стол.

в) Развивать интересы душевной деятельности все более и более, так чтобы потом дитя уже само предпочитало эту область, и тогда, конечно, уже возможно ставить его в такие положения, где бы ему приходилось

по собственному увлечению торжествовать над своими телесными стремлениями; но это только в том случае, если воспитатель имеет достаточно причин думать, что душевный интерес сам по себе заставит ребенка *не думать* о его телесных стремлениях.

2. Что касается в особенности до развития половых стремлений, то можно советовать только воспитателю употребить все предписываемые медициной средства для предотвращения преждевременного их развития (в этом отношении мы можем только указать на следующие медицинские сочинения.....)

3. *Стремление к движению*, обнаруживаемое ребенком с первых минут его жизни, по мере развития органических сил находит все более и более средств для своего выражения. Бенеке называет это стремление «склонностями мускульной системы» и причисляет сюда даже стремление говорить только для того, чтобы дать работу голосовому органу; переменять положение вещей только для того, чтобы не оставить в покое ножных и ручных мускулов (Erz. und Unterr., § 54, S. 220) и отличает все эти движения, вызываемые потребностью мускулов двигаться, от движений, производимых взрослым с какой-нибудь целью. Но так как стремления к движениям образуют разнообразнейшие основания человеческих действий и стоят в антагонизме с ленивой и сонной растительной жизнью (ib., § 58), а также необходимы «для поддержания телесного, а через него и душевного здоровья» (ib.), то Бенеке и ставит это стремление выше пищевого и советует давать ему свободу и доставлять случай развиваться; но однакоже видит опасность и в том, если чрезмерное удовлетворение этому стремлению оставит слишком много следов: именно этому обстоятельству он приписывает неудержимую наклонность к шалостям.

Мы думаем, что Бенеке должен был строже отделить движения, причина которых находится в потребностях души, от движений, причина которых точно так же, как причина пищевых стремлений, отражается в душе из нервной системы. Чисто телесную потребность движений

испытывает и взрослый, если мускулы его находятся долго в неподвижном состоянии. Но едва ли только одна эта причина заставляет ребенка двигаться. Уже через несколько недель его жизни мы замечаем целесообразность в его движениях; но чтобы достичь этой целесообразности, чтобы, например, не только схватить желаемый предмет, но даже протянуть руку по направлению к предмету, ребенок должен был сделать множество целесообразных опытов, так как эти движения уже необыкновенно сложны и предполагают множество приобретенных опытом знаний, в чем мы вполне согласны с Беном*, никак не приписывая необъяснимому инстинкту того совершенства движений уже в трехмесячном ребенке, которое, видимо, формируется на наших глазах. Принимая все это в расчет, мы должны признать, что сознательные опыты над движениями своего собственного тела начинаются в ребенке уже с первых дней его жизни. Вот почему мы не можем видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям: в этих движениях принимает участие и душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития, как и тело. Если же в детях заключается гораздо больше стремления к движениям, чем во взрослом, то независимо от особой быстроты мускульного развития в детском возрасте, это может часто происходить и от той причины, что движение для дитяти есть единственная практическая деятельность его души: шалость и игра — это весь мир практической деятельности для ребенка.

Из этого двоякого отношения движений к душевной деятельности вытекают уже сами собой соответствующие педагогические правила. Перечислим из них главнейшие:

а) Телесная потребность движений в дитяти должна быть *вполне* удовлетворена. Здесь нечего, как в пищевых стремлениях, бояться избытка, если только дитя не

---

* . . . .

вынуждается к движениям чем-нибудь другим, помимо потребностей тела: сама усталость кладет предел, делая неприятными и тяжелыми движения, переходящие за этот предел. Чем ранее детство, тем более полной свободы движений должно быть предоставлено ребенку.

б) Но в стремлении к движениям педагог должен видеть не одно телесное, но и душевное стремление, следы которого сохраняются не только укрепляющимися мускулами, но и *душою*. В движениях совершаются первые опыты дитяти в его отношении к внешнему миру, первые попытки осуществления его идей и желаний; первое развитие чувства смелости и осторожности и т. д. Имея это в виду, воспитатель должен стараться сменить бесцельные движения целесообразными, как, например, занятие садовыми или полевыми работами, или занятие каким-нибудь производством, требующим не только телесной силы и ловкости, но и умственных соображений. С этой целью должно приучать ребенка как можно ранее обходиться без прислуги и посторонних услуг, взяв себе в этом случае за правило прекрасные слова шиллеровского Телля, когда он, на просьбу сына поправить ему испорченный лук, отвечает: «Ich — nichts. Eine rechte Schutze hilft sich selber». Все, что может дитя сделать само, должно само сделать, и оно привыкнет находить в этом великое удовольствие, а главное — воспитает в себе не фальшивое, а истинное чувство независимости, которое, как мы видели, все основывается на личном труде, опирается на уверенности в своих силах.

в) Следует ли *заставлять* двигаться детей, мало подвижных от природы? Со стороны физических условий на этот вопрос должен отвечать медик. Во всяком случае мы советуем соблюдать в этом отношении величайшую осторожность и постепенность. Подвижность так врождена ребенку, что отсутствие ее есть указание на какие-нибудь важные физические причины, которые должны быть исследованы медиком. Но часто неподвижность ребенка имеет душевную причину. Так, если

ребенку запрещать или мешать резвиться, то силы его души могут обратиться в другую сторону — сосредоточатся на пищевых наслаждениях (сидячие обжоры и лакомки) или на наслаждениях душевной работы. Есть дети, которые с ранних лет любят, сидя или даже лежа, создавать всевозможные воздушные замки, слушать сказки, а впоследствии читать романы или даже что ни попало, только бы давать работу своему воображению. О вредных следствиях такого одностороннего развития теоретической стороны души мы сказали уже выше *.

г) Но если одностороннее увлечение умственной деятельностью вредно, то и одностороннее увлечение деятельностью телесной также имеет дурные последствия. Если дитя привыкает находить удовлетворение потребности не телесной уже только, но и душевной деятельности единственно в телесных движениях, то, как справедливо замечает Бенеке, оно делается до того шаловливым и подвижным, что неспособно сосредоточить своего внимания ни на каком умственном предмете. Понятно, что при таком направлении, если оно не будет ограничено во-время, может при телесной силе и ловкости образоваться значительная умственная бедность, что и замечалось еще в древности на атлетах, приготовлявшихся исключительно к гимнастическим зрелищам.— Здесь не телесное развитие берет власть над душевным (сильное и ловкое тело не мешает, а скорее способствует правильно развиваться душе), но одностороннее душевное развитие, состоящее из следов телесных движений, мешает укоренению и разветвлению ассоциаций, состоящих из следов другого рода.

д) К чрезмерным телесным движениям часто побуждает детей соревнование со старшими, отчего может произойти и значительный вред для ребенка, так как он уже этим легко переходит за пределы, указываемые природой в телесной потребности движений.

---

* См. выше, глава...

Душевное стремление к сознательной деятельности вообще. То верховное значение, которое имеет это стремление в жизни души, само собой уже указывает на его значение в воспитании, всю главнейшую задачу которого можно с формальной стороны выразить двумя предложениями: первое — открыть человеку возможность отыскать такую бесконечную и беспредельную душевную деятельность, которая была бы в состоянии удовлетворить вполне и всегда прогрессивно возрастающему требованию души, и второе — приготовить его достаточно к такой деятельности. На стремление к душевной деятельности воспитатель должен смотреть как на главное жизненное требование души и в правильном, смотря по цели воспитания, удовлетворении этому стремлению видеть свою главнейшую цель и главнейшее средство своего воздействия на развитие воспитанника. Чего не требует душа, того дать ей нельзя; но прежде всего и всякая человеческая душа требует деятельности и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет,— такое направление и примет ее развитие. От недостаточной оценки этой *основной* психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения и в педагогической теории и в педагогической практике. Почти во всякой педагогике в *числе* других стремлений встречается и стремление к душевной деятельности; но ему отводится место далеко не то, которого оно заслуживает по своему значению *. Мы же видели, что это главное, основное стремление, из которого проистекают все другие, что от правильного удовлетворения его зависит все счастье

* Так, см Schwarz und Curtmann, § 92; Карл Шмидт и др. педагогов. Пальмер посвящает ему едва несколько слов (Evang. Pädagogik, S. 284). Бенеке упоминает и о нем в числе других наклонностей по сродству, как-то—сребролюбие, властолюбие и т.д. (Erz. und Unterr.,S 226), хотя ясно, что окончательная цель всех наших душевных стремлений есть та или другая душевная деятельность. Впрочем, надобно отдать справедливость Бенеке, что удовлетворению этого стремления он придает особенную важность в деле воспитания (см. S. 200, 201, 207, 376 и др.).

человеческой жизни и, что, следовательно, на этом удовлетворении должна сосредоточиться главнейшая забота воспитания. Мы не можем поставить этого стремления в числе других наклонностей, как делает это Бенеке, потому что все другие наклонности происходят из того или другого привычного удовлетворения этому коренному стремлению души; мы не можем даже назвать его *наклонностью*, потому что наклонности подразумевают уже определенное содержание, а здесь мы рассматриваем стремление к деятельности только с его формальной стороны. Особенности тела, с одной стороны, и особенности человеческой души, с другой, дают содержание этому коренному душевному стремлению, но об особенностях души человеческой мы говорим здесь только там, где уже не можем обойтись без этого.

Если бы мы захотели выставить здесь все педагогические правила, которые проистекают сами собой из такого взгляда на отношение душевной деятельности ко всей жизни человека, то мы должны были бы внести в эту главу большую часть педагогики, так как почти все ее правила вытекают посредственно или непосредственно из основного положения: *давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности*. Но мы ограничимся здесь только указанием, в отношении к этому основному положению, на существеннейшие воспитательные правила, из которых проистекают все остальные.

а) По стремлению дитяти к деятельности воспитатель всего вернее может судить о природной силе его души. Но в этом случае следует остерегаться от ошибки, когда, не заметив, может быть, очень сильной душевной деятельности в какой-нибудь сфере, не обратившей нашего внимания, мы несправедливо заподозриваем душу вообще в слабости только потому, что она оказывается слабо деятельною в той сфере, куда мы ее призываем. В этом отношении встречаются очень часто поразительнейшие промахи, и дитя, которое считается

бездарнейшим в школе или семье, нередко оказывается впоследствии даровитейшим: даровитость эта, конечно, не является вдруг и из ничего; но дело только в том, что сильная душевная работа совершается в ребенке помимо тех сфер, которые открывает ему воспитатель. Воспитание схоластическое, одностороннее, узкое, измеряющее и жизнь и успехи воспитания на какую-нибудь коротенькую мерку, более всего способно наделать таких промахов, и в школе, построенной на таких принципах, на первых скамьях сидят обыкновенно бездарнейшие, а на последней даровитейшие дети. Положим, например, что в подобную школу поступает чрезвычайно восприимчивый и даровитый мальчик, в душе которого домашняя жизнь, игры и шалости с товарищами, влияние природы, рассказы, а, может быть, и чтение — заложили множество глубоких следов, из которых его деятельная душа вынесла множество обширнейших ассоциаций, а школа хочет втиснуть в эту душу зубрение каких-нибудь склонений или заучивание наизусть монотонных и бесцветных страниц учебника. Отсюда понятно, что подобное дитя, несмотря на всю свою даровитость, может оказаться ленивейшим учеником.

Из этого вытекает снова несколько правил, из которых укажем только на два главнейшие:

Первое. Не должно никогда слишком опаздывать с ученьем в отношении развития дитяти. Если вредно учить дитя, не развивая, то точно так же вредно сначала сильно развить его, а потом усадить его за скучнейшие вещи, какими обыкновенно бывают первые начала наук. Развитие и ученье должны итти рука об руку, не упреждая друг друга *.

Второе. Должно устроить ученье и школьную и

* В этом отношении Руссо делает громадный промах и его Эмилю, уже чрезвычайно развитому юноше 14 или 15 лет придется заучивать первые факты истории, усваивать годы и имена, без которых преподавание истории, как ее ни излагай, все же невозможно. Точно так же он хочет читать с ним *классиков*; но когда он выучил его латинским и греческим склонениям? (Emile, Livr. IV, p. 262 и др.).

домашнюю жизнь дитяти так, чтобы душа его находила в них по возможности многостороннее и обширное удовлетворение. Воспитатель должен иметь по возможности обширный взгляд на жизнь и успехи детей и не оставлять так называемых лентяев до тех пор, пока не узнает, к чему уже образовалась у них склонность, в которой душа их находит удовлетворение своему стремлению к деятельности, которое в большей или меньшей степени, но непременно есть во всякой живой душе.

б) Трудно решить, может ли воспитание усилить или ослабить прирожденную силу души, выражающуюся в ее стремлении к деятельности. Мы скорее думаем, что нет. Но всегда в большей или меньшей власти воспитания отвлечь душевную деятельность от сфер непроизводительных, ложных или даже вредных и сосредоточить ее в сферах производительных, полезных и допускающих бесконечное расширение, требуемое человеческой природой.

в) Но искореняя какую нибудь бесплодную или вредную наклонность воспитанника, т. е. разрушая привычную сферу его душевной деятельности, воспитатель не должен забывать, что, если это ему и удастся, то сила, оставшаяся свободной, потребует себе помещения и если не найдет такого, какое следует, то обратится в прежнюю или создаст новую, может быть, еще худшую. Вот почему Бенеке совершенно справедливо замечает, что искоренение порочных наклонностей не может быть только отрицательным, а должно быть вместе и положительным, т. е. заменить одну сферу душевной деятельности другою. Если нельзя увеличить душевную силу, данную каждому от природы, то едва ли также можно ее и ослабить, тем менее уничтожить. Возьмем для пояснения самый яркий пример. Положим, что в руки строгого воспитателя попался мальчик с большою душевною силой, но которая вся уже нашла себе помещение в самых дурных наклонностях. Положим, что воспитатель, преследуя с неумолимой строгостью эти наклонности бдительным надзором, угрозами и наказаниями, совершенно уничтожит возмож-

ность их удовлетворения, что называется, *сломит* испорченную душу, но в то же время не увлечет ее в другие полезные сферы деятельности. Вот, кажется, и уничтожена сила души: дитя стало робким, послушным, молчаливым, не выказывает упрямства, не делает ничего дурного. Но нет, сила души не уничтожена, даже не ослабела: она сосредоточила всю свою деятельность в ассоциациях, составленных под влиянием чувства страха и негодования и из шаловливого испорченного мальчика делается трусливый негодяй, который именно из чувства страха наделает более дурных дел в жизни, чем наделал бы руководимый чувством дерзости и упрямством. Из такой воспитательной переделки выходят большей частью те люди, которые из *боязни* бедности, презрения, низкого общественного положения берут взятки, обкрадывают казну, нарушают правила чести в отношении друзей, унижаются, готовы на все на свете, только бы *обезопасить, обеспечить* себя и свою семью от всех случайностей. Вот куда пошла сила души, которую, казалось, удалось подавить строгому воспитателю. Понятно само собой, что особенно сильное внимание на этот (порок) должно обращаться в заведениях, назначенных для испорченных детей и малолетних преступников (так называемых Rettungs-Anstalten), потому что эти дети, по большей части, обладают сильной душой, быстро наделавшей прочных и обширных ассоциаций в дурном направлении *.

---

* Мы имеем причину думать, что лучшее и может быть единственное средство исправлять таких бедных детей есть сельские работы, при которых бы сами маленькие работники были потребителями своих произведений. Конечно, сельские работы, по возможности разнообразные, должны сопровождаться ученьем; но не ученье здесь главное, а жизнь посреди природы, полная сельских забот. Одно из лучших заведений в этом роде, Бехтелен, невдалеке от Берна, держится именно такой системы. Несмотря на то, что туда принимаются малолетние бродяги и преступники всякого рода, исключая поджигателей (которые прежде, чем их исправят, наделали бы маленькой и небогатой колонии большой беды), почти нет случаев, чтобы из нее не выходили честные и хорошие работники.

г) Чем сильнее душа, тем большая сфера деятельности ей нужна и тем опаснее не дать ей удовлетворения, потому что она в короткое время успеет прорыть для себя глубокое русло, может быть, в дурном направлении.

д) Не нужно ни в каком случае доверяться быстрым исправлениям, потому, что сфера душевной деятельности вырабатывается душою только постепенно и лучше смотреть вначале сквозь пальцы на менее вредные наклонности дитяти, чем разом прекратить исход душевной силы, так как ей необходимо нужна деятельность, которая бы ее поглощала.

е) Ни один воспитатель, как бы ни была неусыпна и обширна его деятельность, положительно не может руководить всею душевной деятельностью даже немногих воспитанников, и поэтому он должен окружать их такой сферой, в которой они легко могли бы найти деятельность, если не полезную, то, по крайней мере, не вредную.

ж) По самому характеру душевной деятельности, который мы очертили выше, она в одно и то же время должна итти в одном направлении и быть постоянно нова; т. е. должна развиваться прогрессивно. Воспитатель не должен забывать, что, чем более деятельность обращается в привычку, тем более теряет она характер душевной деятельности и оставляет свободными силы души. Отсюда слишком ясно вытекают многие педагогические правила, чтобы их нужно было перечислять здесь.

з) Душевная деятельность не должна быть слишком однообразна, потому, что направленная в одну и ту же сторону, она не может еще у дитяти достичь такого развития, которое бы удовлетворило душе. Но она не должна быть и слишком разнообразной, чтобы сила души не растратилась на мелочи.

и) Для людей бедных, которым жизнь уже сама по себе задает довольно работы, дело воспитания состоит только в том, чтобы заставить их полюбить труд ради труда и подготовить их к нему. Для людей обеспеченных дело воспитания сложнее: оно должно

развить их так, чтобы они сами могли найти себе бесконечно прогрессивный труд в жизни,— а это не легко.

Если мы ограничиваемся здесь этими немногими педагогическими приложениями выставленного нами основного закона души, то это и потому, что мы и при изложении других законов будем постоянно к нему возвращаться.

Стремление души к самостоятельности или (свободе). Из тесной связи этого стремления с основным стремлением к душевной деятельности мы уже можем вывести всю необходимость воспитывать это стремление правильным образом и при этом с самых ранних лет, так как оно проявляется в ребенке с первых дней его жизни. Только та деятельность дает счастье душе, сохраняя ее достоинство, которая выходит из нее самой, следовательно, деятельность *излюбленная,* деятельность свободная; а потому, сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, столько же необходимо воспитывать в ней и стремление к самостоятельности или свободе: одно развитие без другого, как мы видели, не может подвигаться вперед.

Воспитательные правила, вытекающие из нашего анализа стремления к свободе, ясны. Перечислим главнейшие из них:

а) Так как свобода воспитывается не отсутствием стеснений, но, напротив, преодолением их, опытами сладости свободы, которая чувствуется почти только в минуту удаления стеснения; то ясно, что чем более сделает дитя таких опытов, тем более окрепнет и разовьется в нем стремление к свободе; чем более стеснений оно опрокинет, тем более полюбит свободу. Но большая разница: само ли дитя преодолеет стеснение или оно будет удалено другими; чем менее чувствовал ребенок стеснения, тем менее отведает он сладость свободы. Но, как мы ясно увидим ниже, стеснения, которых человек преодолеть не может и от которых он обращается вспять, развивают в нем чувство страха, а не стремление к свободе. Из этого воспитатель легко уже выведет, что стремление к свободе воспитывается только теми

стеснениями, которые дитя может само преодолеть и действительно преодолевает; а из этого уже сама собой выходит и необходимость доставить воспитаннику возможно большее число случаев делать такие опыты.

б) Как мы видели, есть *истинное* и *ложное* стремление к свободе. От истинного ложное отличается тем, что в нем руководит человеком не стремление к излюбленному им делу, ради которого он ищет свободы, но к самой свободе без всякого содержания, к наслаждениям ею, делающим это наслаждение безвредным для души и, следовательно, законным. Если такое ложное стремление к самостоятельности, повторяясь, удовлетворяясь часто, устанавливается в наклонность, то образуется *упрямство,*— недостаток, свойственный не одним детям, но и взрослым, даже целым народам.

Упрямство такое резкое явление в детской жизни и так надоедает воспитателям, что, конечно, ни один педагог не упускает случая, чтобы не поговорить о нем и не прописать каких-нибудь средств против такой детской душевной болезни. Но мнения педагогов об этом предмете чрезвычайно различны: одни видят в упрямстве *наследственное* расположение (так, напр., Арндт считает его последствием браков по расчету *), и это довольно верная заметка, но, конечно, тут виновата не *наследственность,* а прямое влияние на детей холодных и упрямых отношений между родителями; Пальмер, кажется, подозревает в нем вмешательство нечистого духа **; Шварц приписывает прямо дурному воспитанию ***; Бенеке, конечно, видит в нем только особенную ассоциацию следов ****. Также различны

* Palmer's Evang. Päd., S. 230, Anm.

** Palmer's Evangelische Päd., S. 230.

*** «Если не было бы неблагоразумных родителей, то не было бы и упрямых детей: ни один недостаток не дает возможности делать такого верного заключения о вине людей, окружающих дитя» (Schwarz und Curtmann, § 104, S. 350).

**** Beneke's Lehrb. der Psychol., § 180 и 181. Здесь опять ясно видно, в какое затруднение приходит психология, отвергающая прирожденность стремлений, при объяснении упрямства, в котором собственно выражается стремление ни к чему, как к удалению всякого стеснения.

и средства, предлагаемые против упрямства детей: одни советуют более переламывать его во что бы то ни стало, и сердобольному Пальмеру, например, сильно нравится энергическое выражение: «лучше сын мертвый, чем упрямый»*, другие, как, напр., Руссо, советуют класть раскапризничавшегося ребенка в постель и лечить его (чем?) **. Всего вернее, конечно, смотрит на упрямство и на средство предупреждать его образование, а если оно уже образовалось, то на средство ослаблять его, Бенеке***, но и он, не признав врожденности стремления к свободе, тем самым лишил себя возможности уяснить настоящую природу упрямства.

Упрямство, как мы уже видели, есть не более, как извращенное стремление к свободе. Бенеке справедливо замечает, что с первого раза трудно отличить, отчего происходят настойчивые требования дитяти: от того ли, что ему действительно хочется того или другого, или только оттого, что ему не дают того, что он хочет: в первом случае это страсть с положительным содержанием; во втором одно упрямство. Положительные страсти, как мы увидим ясно ниже, не могут быть обширны и сильны в детской душе, но зато и не находят себе в ней противодействия: страсть ребенка не велика, но зато он сам весь в своей маленькой страсти. Положим, ребенку что-нибудь обещали; это обещание пробудило в нем самые живые представления, и в ожидаемом счастьи он сулит себе такое море наслаждений, что взрослому и вообразить себе трудно, как можно так сильно интересоваться такой безделицей. Не исполнится обещанное,— и горе ребенка, кажется, не знает пределов; но через минуту он уже утешен другой безделицей. Следовательно, тут не было сильной, укоренившейся страсти; но она была довольно сильна, чтобы на минуту

---

* Palmer's Evang. Päd., S. 229. Почти того же мнения держится другой евангелический педагог Борман — «Vorträge über Erz. und Unterr»., § 193 — справиться.

** Руссо, Эмиль, — справиться.

*** Erz. und Unterr., § 44, S. 182, 183, а также § 53, S. 249 и потом § 66, S. 264.

подавить все еще слабые и, главное, разорванные, не связанные между собой ассоциации детской души. Если в этом случае ребенок сердится, плачет, кричит, то в этом высказывается страстное состояние души его, но не упрямство. Если, желая его утешить, ему подают другие предметы, а он их бросает, то и тут еще не видно упрямства; но если, наконец, ему дают тот предмет, который он так страстно требовал, а дитя и его бросает, тут уже обнаруживается начало упрямства.

Из этого уже видно, что само по себе упрямство зародиться не может; но врожденное каждой душе стремление к деятельности и притом деятельности самостоятельной, сила которой при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может, под влиянием внешних обстоятельств, извратиться в *упрямство*. И сила правильного стремления, и сила извращенного выражаются одинаково в *настойчивости* желаний и действий, направленных к одной цели. Но извращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою. Само собой разумеется, что сколько драгоценна в характере нормальная настойчивость, столько же может быть вредна настойчивость извращенная, и что воспитатель первую должен развивать, а против второй бороться.

Извращение нормальной *настойчивости* может происходить от различных причин. Одной из обыкновеннейших является раздутое самолюбие: человек не хочет сознаться в своей ошибке, хотя и видит ее, стыдится уступить, хотя и признает разумность требования. Такое упрямство, происходящее от ложного стыда, очень часто появляется, например, в школах, где дитя перед своими товарищами стыдится уступить правильным требованиям наставника или другого товарища. Иногда в упрямстве большую роль играет чувство недоверия, нелюбви или даже и ненависти к тому, кому должно дитя уступить, — это уже *упорство*, очень вредный вид упрямства, легко развивающийся

в злобу. Весьма часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное человеку *чувство права*, или, лучше сказать, равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением: дитя считает себя вправе поступить по *своей воле* и настаивает на своем поступке, хотя содержание его сделалось уже для него безразличным,— это *своеволие*, которое хотя и истинно в своем основании, но, переступив пределы, делается чрезвычайно вредным для самого дитяти, развивая в нем *неуступчивость, неуживчивость, придирчивость*. Иногда, и чаще всего у детей, чрезмерная настойчивость желаний есть прямое следствие *раздражения нервной системы*, которое, будучи вызвано препятствием, действует уже потом само по себе в данном направлении, хотя самый предмет желаний, закрываемый этим препятствием, перестал уже привлекать душу: это уже *каприз*, и раскапризившееся дитя начинает бросать и тот предмет, из-за которого капризилось. *Капризное* упрямство происходит уже не от силы, но от слабости воли, не могущей совладать с *расходившимся* нервным организмом, и в нем, как и вообще при действии нервной системы, проглядывает чрезвычайно много рефлективного*, неудержимого, истерического, и у женщин очень часто оно переходит в действительно истерические болезни.

Все эти виды упрямства— более или менее невольные, непредумышленные, но бывает еще упрямство, прямо рассчитывающее на то, чтобы своим надоедающим выражением добиться желаемого. Понятно, что такое, очень вредное, *предумышленное, рассчитанное* упрямство может развиться в дитяти только тогда, когда ему удалось уже несколько раз криком, слезами, надуванием и т. п. проделками достигнуть желаемого. Особенной характеристикой этого упрямства является некоторая *холодность в его выражении*: дитя упрямится *как бы по закону*, играет комедию упрямства. Такое превращение каприза и упрямства в *средство-наклонность*, по

* См. выше, глава....

выражению Бенеке *, может образоваться, несмотря на свою видимую сложность, в самом раннем детстве, если неблагоразумные родители и воспитатели, не удовлетворяя во-время законным требованиям ребенка, удовлетворяют даже и незаконным тогда, когда он вынуждает их к этому надоедающими криками и капризами; понятно, что при таком образе действий крики и капризы являются для ребенка весьма естественным средством получить желаемое.

Все эти виды *настойчивости*, как нормальной, так и извращенной, по большей части одинаково называются упрямством, и потому часто неразборчивый воспитатель, думая подавлять упрямство и приучать детей к *повиновению*, разрушает начинающую формироваться у них самостоятельность характера, которою он должен был бы дорожить, как драгоценнейшим сокровищем.

Повиновение в детях необходимо: повиновение есть нравственность детей, справедливо говорит Гегель **. Воспитатель для воспитанника представляет собой *разум*, который у последнего еще недостаточно созрел, чтобы он мог им руководиться; воспитатель, по справедливому замечанию Бенеке***, представляет для воспитанника и *совесть*, которая у дитяти еще недостаточно выразилась и окрепла, воспитатель, наконец, представляет для воспитанника и *волю*, которая подкрепляет собственную волю дитяти, где ее силы не хватает в борьбе с минутными увлечениями, трудностями исполнения обязанностей, или с вредными наклонностями, — все это совершенно справедливо и служит разумной основой детского повиновения, без которого никакое воспитание невозможно, но воспитатель не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится.

---

* Erzieh ....
** Hegel. ...
*** Benecke's.....

Вот почему, противодействуя извращенной настойчивости везде, где ее встретит, воспитатель должен бережно охранять прямую, нормальную настойчивость, из которой, правда, может развиться много дурного, но без которой ничего не может быть сделано и хорошего: это сила, которая может одинаково пойти и на хорошее и на дурное, но без которой человек — игрушка других людей и случайных влияний, беспомощное и безличное создание, неспособное заявить своего существования в мире никаким самостоятельным делом.

О прямом развитии нормальной самостоятельности характера мы будем еще говорить в педагогическом приложении глав о воле, где этот важный предмет станет для нас яснее; здесь же мы в особенности скажем о борьбе с упрямством.

Для воспитателя недостаточно еще отличить нормальную настойчивость от извращенной или упрямства и, давая всю возможность развиваться первой, подавлять второе; но он должен еще различать причины, от которых происходит упрямство, и действовать против причин, а не против их проявления. Так, положим, например, что причина упрямства дитяти есть ложнопонятый стыд перед товарищами. Хотя это стыд и ложный, но все же это не дурное качество само по себе и, заставляя дитя переламывать этот стыд страхом наказаний, воспитатель легко может превратить стыдливость в бесстыдство, чего, конечно, он не может желать. Тут надобно изменить ложное понимание дитяти, а понимание от наказаний не зависит. Иногда в целых классах и целых школах заводятся такие ложные понятия о чести, а вследствие того и ложный стыд в отношении, например, повиновения наставнику, что всякая дисциплина делается невозможной; но в укоренении таких ложных идей виноваты сами же воспитатели: это зло без вреда для души и характера воспитанников можно искоренить только исправлением их понятий, а главное внушением уважения, любви и доверия к воспитателю. Наказания же здесь одни или совершенно бессильны, или преоделеваются страхом;

но что же преодолевают? Стыдливость детей и их чувство чести. Если же такое упрямство происходит от личного, слишком раздутого самолюбия, то всего лучше устроить дело так, чтобы оно само себя наказало глупостью своих последствий.

Упрямство, или, как мы назвали его, упорство, происходящее от нелюбви ли, или даже от положительной ненависти к воспитателю, если и может быть сломлено наказаниями, то последствия такого перелома — трусость, скрытость, тайная злоба и т. п. Тут одно средство — переменить чувства, из которых вытекает упорство: если же воспитатель не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания, если он поставлен в такое положение, что всякая досада ему будет радостью для воспитанников, и не может изменить этого положения, то он уже не воспитатель.

Бывают, впрочем, случаи, что в целом классе бывают два-три характера до того испорченные, что для них всякое повиновение всякому воспитателю кажется оскорбительным и всякое неповиновение как бы долгом совести. В отношении характеров такого рода едва ли не лучше обходить всякое прямое столкновение с их упорством и обходить сознательно, и, главное, *спокойно*, выражая это самому воспитаннику; если при таком образе действий в нем не пробудится сознание всей незаконности или глупости своего упорства, то и прямой борьбой с этим упорством нельзя достичь никаких хороших результатов. Но само собой разумеется, что такие упорные характеры не следует избавлять от взысканий, вообще принятых в классе или в школе, но не иначе, как наравне со всеми другими воспитанниками, не выказывая никакого особенного раздражения и не только не изыскивая встречи с таким упорством, но открыто и сознательно избегая ее.

Если причиной упрямства является сознание своего права, то лучше всего ставить дитя в такое положение, в котором бы он сам почувствовал необходимость поступиться своими правами. Так, дитя, которое своей

неуступчивостью и придирчивостью портит игру, следует без всяких наказаний удалять из игры, предоставляя ему играть одному и т. п.

Упрямство *капризное*, сопровождаемое нервным раздражением, с нравственной стороны излечивается всего лучше невниманием к капризу. Конечно, очень скучно слушать крики и капризные рыдания ребенка, но надобно всегда помнить, что равнодушие со стороны воспитателя есть в этом случае действительнейшее и безвреднейшее лекарство. Но так как нервное раздражение может быть в то же время следствием действительной физической болезни, то в то же время следует принимать и медицинские меры. В иных болезнях, впрочем, раздражение до того становится вредным и опасным, что хотя, как говорит Жан-Поль-Рихтер, «еще ни один ребенок не умер от хороших воспитательных мер», но в этом случае хорошей воспитательной мерой будет некоторая уступчивость, а главное, зоркое предупреждение всего, что могло бы раздражать ребенка *. Часто случается, что какая-нибудь обстановка и какое-нибудь время дня, как справедливо замечает мисс Эджеворт, непременно вызывает в дитяти каприз; так, иное дитя непременно капризничает во время обеда, другое — при одеваньи и т. п. Установившись раз, эта привычка каприза не легко искореняется: в этом случае полезно переменить обстановку при приближении времени каприза и чем-нибудь особенно возбудить внимание дитяти.

Каприз *предумышленный* с намерением достичь через него исполнения того или другого желания должен постоянно вызывать явление, совершенно противоположное тому, которого дитя желает. В этом случае имеют свое полное приложение наказания всякого рода, а для маленьких детей и розга. Но только наказание должно быть не следствием гнева воспитателя, а совершенно хладнокровным и неизбежным последствием упрямства. Достигая всякий раз своим упрям-

---

* Beneke's .....

ством не того, чего хотел, ребенок скоро отучится видеть в нем средство для достижения цели.

Переупрямливание ребенка воспитателем или чаще воспитательницей ни к чему не ведет: гнев воспитателя действует еще более раздражающим образом; хладнокровное же наказание и притом довольно чувствительное, «за которым потом ребенок несколько времени оставляется в покое, перерывает каприз силой нового впечатления»*.

Гораздо легче и полезнее для нравственного развития ребенка предупреждать в нем развитие упрямства, чем потом искоренять его:

а) Главная предупреждающая мера есть по возможности *ровная* жизнь, не возбуждающая в ребенке слишком сильных и сосредоточенных желаний. *Любимые* дети, в которых родители любят возбуждать сильное удивление или радость, вообще сильные стремления, чтобы потом любоваться радостью их удовольствия,— чаще всего делаются капризными и упрямыми.

б) Должно удовлетворять всем законным требованиям ребенка прежде еще, чем они перешли в сильное желание.

в) Должно всегда доставлять ребенку возможность деятельности, сообразной его силам, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка.

г) Никогда не обещать ребенку, чего нельзя выполнить, и никогда не обманывать его.

д) Если приходится отказать дитяти, то отказывать *решительно*, разом, без колебаний, и потом не менять своего решения.

е) Не отказывать в том, что можно дать или дозволить.

ж) Если упрямое желание уже проявляется, то обратить в другую сторону внимание дитяти, или прекратить *распространение* каприза быстрым наказанием.

---

* Benecke's, Erz. und Unt., S. 183.

з) Воля воспитателя должна быть для дитяти такою же неизменною, *как закон природы*, и чтобы ему казалось столь же невозможным изменить эту волю, как сдвинуть с места каменную стену.

и) Не заваливать ребенка приказами и требованиями, предоставляя ему возможно большую независимость; но немногие требования воспитателя должны быть неизбежно выполнены, а невыполнение их влечь за собой наказание с такой же точностью, как нарушение физических законов здоровья влечет за собой болезнь.

к) Расположение духа воспитателя не должно иметь влияния на ребенка: взрослый человек, естественно, не может не подчиняться обстоятельствам и не быть то в веселом, то в печальном, то в гневном расположении духа; но приступая к ребенку, воспитатель должен помнить, что это человек уже другого мира, которому нет дела до наших забот, что это человек будущего, которое принесет ему свои заботы.

Стремление к наслаждению. Что главная цель воспитания заключается в *счастьи* воспитанника и что оно не может быть приносимо в жертву никаким посторонним расчетам, — в этом, конечно, не может быть сомнения. Это основная мысль христианского воспитания, так как христианство ставит индивидуальную душу человека выше всего мира. Но эта мысль может сделаться руководящею мыслью только в том случае, если воспитатель не смешивает счастья с наслаждением и в счастьи видит свободную, бесконечную и прогрессивную деятельность, соответствующую истинным потребностям души человеческой, а в наслаждениях только побочные явления, которые могут сопровождать эту деятельность, но могут и не сопровождать ее. Какая деятельность соответствует душе человека, это определяется особенностями этой души, о которых мы будем говорить ниже: здесь же мы говорим только о формальной стороне ее.

Может быть, ни одна ошибка не способна породить таких вредных последствий в воспитании, как смешение понятия счастья и понятия наслаждения. Самое значе-

ние воспитания тогда уничтожается. Кто более наслаждается и менее страдает: полудикий башкир, киргиз, бурят или образованный европеец? Жан-Жак-Руссо не разделяет наслаждения от счастья, зато он совершенно последовательно видит в дикаре высшую степень человеческого счастья, любуется именно тем, что дикарь, ничего не делая, не любопытствует, не скучает *, и если воспитывает своего Эмиля не для жизни с дикими, так только потому, что судьба уже назначила жить ему в цивилизованном обществе. И это совершено последовательный вывод: кто видит цель человеческой жизни в наслаждении, тот должен видеть в цивилизации зло.

Если взять в расчет все муки долгого ученья, занимающего *треть,* а иногда и половину нашей цивилизованной жизни; все страдания, производимые бесчисленными лишениями, происходящие в свою очередь от бесчисленных потребностей, созданных цивилизацией; все необходимые или условные стеснения, которым подвергается человек в образованном обществе; все муки честолюбия, властолюбия, все муки мысли — и сравнить все это со спокойной полуживотной жизнью хотя, напр., нашего башкира, которую надобно видеть ближе, чтоб понять всю ее невозмутимость,— то из этого, конечно, никак уже нельзя вывести, что воспитательное искусство стремится вообще развить человека, чтобы сумма человеческих наслаждений превышала сумму человеческих страданий и едва ли нельзя вывести совершенно противоположного заключения, что развитой человек сравнительно с суммой наслаждений страдает более, чем не развитой, уже потому, наконец, что он способен страдать, а жизнь идиотов или помешанных на веселых мечтах, или беспросыпных пьяниц — должна казаться идеалом воспитания. Несмотря однако на такие нелепые последствия из смешения понятия счастья с понятием наслаждения, мысль эта, особенно в последнее время, была у нас

* Emile ou l'Educat. Paris, 1866, Livr. IV, p. 250 и многие другие. Все великое творение Руссо проникнуто этой идеей.

очень распространена и принесла, быть может, не мало вредных плодов.

Свободный, т. е. излюбленный труд, идущий успешно и прогрессивно, легко по степени энергичности своего хода преодолевающий препятствия и связанные с ними страдания, увлекаемый все вперед и вперед целью дела, а не его удовольствием и останавливающийся на наслаждениях только во время необходимого отдыха,—вот что должно быть *идеалом* здравого воспитания, основанного не на мечтах, а на действительном, фактическом знании потребностей человеческой природы.

Это основное положение *нашей* педагогики, дающее ей особенную характеристику, а равно и вытекающие из него педагогические приложения, были изложены нами выше: здесь же мы должны показать, в каком отношении воспитатель должен стоять в отношении наслаждений и страданий.

Сама природа указывает нам на это отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а *средством* вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье. Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением, и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении и человек мог бы итти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрелка обращается к северу. Кто бы стал пить холодную воду, разгорячившись, если бы она жгла нам горло вместо того, чтобы доставлять величайшее наслаждение? Кто бы стал мстить

своему врагу, если бы мщение доставляло нам не наслаждение, а страдание? Но что была бы тогда свобода человека? Не был ли тогда человек напрасно чувствующей машиной?

Эту неполноту в отношении между действием и его последствиями, как в отношении физического, так и в отношении нравственного здоровья человека должно пополнить воспитание. Неполнота эта, которая должна совершенно исчезнуть при достижении человеком полного (идеального) развития, всего сильнее в детском возрасте. Дитя, как справедливо замечает г-жа Неккер-де-Соссюр, неспособно заглядывать в будущее, особенно предвидеть в нем каких-нибудь страданий, — но попробовавши, что огонь при прикосновении к нему немедленно же жжется, оно не протянет уже к свече своей ручонки. Ожидание счастья свойственно дитяти, но, если вы начнете объяснять ему счастье, которое происходит, напр., для человека от изучения того или другого предмета, или вообще от привычки к труду, или от подавления какой-нибудь порочной склонности, то, конечно, вы этим не достигнете того, чего вы хотели. Глубокие и обширные философские и психологические истины доступны только воспитателю, но не воспитаннику, и потому воспитатель должен руководствоваться ими, но не в убеждении воспитанника в их логической силе искать для того средств. Одним из действительнейших средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка. Это и есть психологическое основание наказаний и наград, или вернее — поощрений и взысканий, о которых подробно мы скажем ниже.

Дитя само по себе гораздо способнее радоваться, чем печалиться, однакоже, если мы присмотримся к детским играм, то увидим, что дети, если они еще не испорчены, не столько ищут наслаждений в тесном смысле этого слова, сколько увлекающих их занятий, и дитя счастливо вполне не тогда, когда громко

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

хохочет и глаза его блестят восторгом, а тогда, когда оно все и очень серьезно погружено в свою игру или в какое-нибудь свое, свободно найденное детское дело. Здесь прямое наблюдение опять прямо противоречит мысли Ж.-Ж. Руссо, который говорит: «у дитяти только два душевных движения выдаются резко: оно или плачет, или смеется, посредствующие чувствования для него ничто — Les intermédiaires ne sont rien pour lui *. Напротив, самое обыкновенное положение дитяти — это внимательное занятие и если оно радуется или печалится, то большей частью, когда предвидит такое увлекательное для него занятие, или тогда, когда оно почему-нибудь ему не удается.

Кроме того, следует заметить, что после сильных восторгов у дитяти начинаются непременно капризы, скука, дитя томится этим расставанием с восторгом, который не может продолжаться. Дети, избалованные восторгами, сюрпризами, изысканными подарками, угодливостью окружающих,— самые жалкие дети. Как ни велик запас способности радоваться в детской душе, но ее уже успели истощить и, все увеличивая и увеличивая приемы, чтобы достичь желаемого действия, т. е. *привести* в восторг дитя, совершенно испортили у него душевное пищеварение.

Этим драгоценным указанием самой природы должен руководиться воспитатель и устраивать по возможности дело так, чтобы дитя более находило счастье в деятельности, чем стремилось к наслаждениям, причем не надобно забывать, что игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка и чтобы оно более наслаждалось тем, что им самим сделано, чем тем, что ему подарено. Игра, как справедливо говорит Бенеке**, имеет чрезвычайно важное и сложное значение в душевном развитии дитяти, даже гораздо более, чем первоначальное ученье ***.

* Emile, Livre IV, p. 250.

** Erz. und Unterr., t. I, S. 101.

*** Ib., § 23, S. 101. Это значение игры, а равно и то, что в играх формируется не одна какая-нибудь сторона души, а весь

Игра есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, оставленных ею в душе дитяти, с подобными же влияниями ученья первых четырех-пяти лет, то, конечно, все преимущество останется на стороне игры. В ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорят, что игры предсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле: не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу.

Но не надобно никогда забывать, что игра теряет все свое значение, если она перестает быть *деятельностью* и притом *свободной* деятельностью дитяти. Ребенок, которого смешат и забавляют, — не играет, но не играет он и тогда, когда он исполняет какую-нибудь деятельность по приказу, из желания угодить старшим и т. п. Однакоже это не лишает воспитателя возможности иметь большое влияние на игру ребенка, научая его играм, подбирая ему для этого товарищей, давая ему идеи игры, которые уже сам ребенок переработает своим воображением (см. выше гл. о воображении), доставляя ему средства для выполнения его невинных фантазий, прекращая игру, если она вредно действует на ребенка.

Известно, что детские игры имеют свои национальности, свою многовековую историю и что иная детская

человек, заставляет нас посвятить этому предмету особую главу: здесь же мы только указываем воспитателю на игру как на одно из действительнейших средств достичь важнейшей цели воспитания, — а именно воспользоваться указанием и требованием самой природы, удалить душу с ложного пути искания наслаждений и обезопасить ей выход на истинный путь, т. е. путь свободного труда. В иной игре дитя переносит столько трудов и даже страданий за ту душевную работу, которую она дает, что если оно перенесет ту же стремительность и в дело своей взрослой жизни, так же увлечется делом своей жизни, как некогда увлекалось игрой, то его жизненное счастье упрочено.

игра, бог знает, какими путями, забрела в русское село из древней Греции или даже из древней Индии. Это могучее воспитательное средство, выработанное самим человечеством и в котором поэтому выразилась неподдельно истинная потребность человеческой природы. Большую бы услугу делу воспитания оказал тот педагог, который изучил бы в подробности возможно большее количество детских игр и, испытав их на практике с детьми, анализировал бы их психическое влияние на детские натуры. Придумать целый цикл своих собственных игр-занятий, как то сделал Фребель, значит брать на себя слишком много, и эти, придуманные взрослыми, а не созданные самими детьми игры всегда носят на себе печать искусственности точно так же, как и подделки под народные песни.

Историческая игра, как и историческая песня, не есть что-нибудь придуманное, а вольное, вдохновенное создание самой детской природы. Мы видим, что дети сочиняют беспрестанно новые игры, применяясь к обстоятельствам то местности, то вещей, то обстоятельств дня; но это не более, как фантазия в действии, так же быстро исчезающая, как и фантазия в мысли; но некоторые из этих детских фантазий были так удачны, что сохранились, передались другим, пережили века, перешагнули из одной части света в другую; причина же этой живучести та же, что и причина живучести народной песни или гомеровской поэмы: эти счастливо придуманные игры, изобретенные, бог знает, каким ребенком, исправленные и пополненные тысячами других, необыкновенно удачно удовлетворяли общим требованиям детской природы *.

Мы придаем такое важное значение детским играм, что если б устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов.

---

* Сочинения об играх: Schuller. Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik. 1861 г. Выписано.

К игре непосредственно примыкают детские *неучебные* занятия, так что нельзя собственно сказать, где начинается занятие и оканчивается игра: копанье грядок, посадка цветов, шитье платья кукле, плетенье корзинки, рисовка, столярная, переплетная работа и т. п. — столько же игры, сколько и серьезные занятия, и ребенок, работающий с таким наслаждением, что не отличает игры от работы, и переносящий терпеливо лишения, а иногда даже и значительные страдания ради своей игры-работы, указывает нам ясно, что основной закон человеческой природы есть *свободный труд* — и как извращены и натуры и понятия тех, кто смотрит на него не как на жизнь, а как на тягость в жизни и хотели бы жить без труда, т. е. сохранить жизнь без сердцевины жизни.

Пока все работы, доступные для детей, не войдут в училища, не сделаются необходимой отраслью общественного и частного воспитания, до тех пор воспитание не будет оказывать и половины того влияния на характеры, судьбу и счастье людей, которое оно могло бы оказывать. Но как ничтожны все попытки, сделанные в этом роде! Даже в Германии, как на большую редкость, указывают на заведения, где введено какое-нибудь мастерство, а по-настоящему не должно бы быть ни одной школы, в которой бы учитель и учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукодельям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети: человек рожден для труда; труд составляет его земное счастье; труд лучший хранитель человеческой его нравственности и труд же должен быть воспитателем человека. Дитя, которое трудится так, если только труд соответствует его силам и наклонностям, само указывает, что ему нужно. В этом отношении идея Фребеля есть действительно великая идея воспитания; но только он испортил ее своими искусственными фантазиями*.

---

* F r e b e l ' s....

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

Конечно, и само по себе книжное ученье всегда призывало дитя к труду; но при этом не надобно забывать двух следующих обстоятельств: *во-первых*, книжное ученье взывает только к одному умственному труду, тогда как собственно ум у дитяти обладает еще очень немногими ассоциациями, которые не в состоянии удовлетворить огромной потребности душевной деятельности ребенка; *во-вторых*, начала наук, составляющие круг детского ученья, почти все рассчитаны для *будущей* его деятельности, которой ребенок, по преимуществу живущий настоящим, и предвидеть не может: какое немедленное приложение может сделать дитя из тех основных средних арифметики, истории, географии, которые дает ему школа? а это приложение необходимо, как воздух, такому неиспорченному теориями практическому существу, каково дитя. Больших сведений дитя, конечно, не может получить разом, а тех элементарных, которые получает, оно, конечно, не может вплести в свою самостоятельную жизненную деятельность. Научные сведения сохраняются в отдельном и самом незначительном уголке его души, как запас на будущее; но значения этого запаса оно не понимает и не чувствует. Школа насильственно выплетает в его душе совершенно особую ассоциацию, совершенно отдельную от всех прочих ассоциаций его души, и много должно пройти времени, пока эта научная ассоциация разрастется так (да еще и разрастется ли когда-нибудь?), что наполнит его душу достаточно, чтобы удовлетворить ее потребности к деятельности, и сплетется так с жизненными ассоциациями души, что сама оживет и вызовет уже не дитя, а юношу и взрослого человека к самостоятельной деятельности, проникнутой результатами науки, если не чисто научной.

Из этого нисколько не выходит, что мы восстаем против школьной жизни, заготовляющей материал для будущей душевной деятельности человека. Такое заготовление материалов, конечно, неизбежно; но не нужно забывать, что дитя не только готовится к жизни, но уже живет; а это очень часто забывается как родителями,

так и посторонними воспитателями и школой, и эта забытая, непризнанная жизнь ребенка напоминает о себе теми прискорбными извращениями в характерах и наклонностях, о которых воспитатель не знает, откуда они взялись, так как он сеял, кажется, только одно хорошее; но эти слабые семена заглохли, подавляемые роскошным ростом других растений, которые сеяла жизнь и жадно воспринимала душа дитяти, подобная сильной и богатой почве, которая, если ей не дадут возможности производить пшеницу, будет производить бурьян,— но непременно будет производить.

Принудительные для ребенка школьные занятия и даже *принудительные* работы, как например, приведение в порядок своей комнаты и своего платья, независимо от значения запаса на будущее, запаса, полагаемого воспитателями и неоцениваемого воспитанниками,— имеют еще другое важное значение, а именно значение *обязанности,* которую воспитанник выполняет не потому, чтобы она ему нравилась, но из *повиновения* воспитателю (сопровождаемого, конечно, доверием и любовью к нему), потому что *должен* выполнить. Это приучение к *выполнению долга* так драгоценно, что если бы педагогике удалось (чего, конечно, ей никогда не удастся, но к чему она сильно стремилась в последнее время) превратить все первоначальное ученье в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания. Из нашего анализа стремления к свободе мы уже видели, что самая основа истинной свободы состоит в уменьи ограничить себя, принудить себя, и человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет.

Однакоже для самого успеха ученья необходимо, чтобы принуждение к нему не превышало сил детской воли над своим душевным миром, а так как эти силы вначале очень невелики, требования же ученья при современном состоянии науки громадны, то наставник должен призвать в помощь и интерес ребенка, позволяя ему, сколь возможно ранее, пользоваться плодами ученья

в жизненной деятельности его души. Сделать *учебную работу* насколько возможно интересной для ребенка и не превратить этой *работы в забаву* — это одна из труднейших и важнейших задач дидактики, на которую мы указывали уже не раз *.

Но насколько бы это ни удалось педагогу, всегда в ученьи, не прибегая к помощи тяжело дающихся, но бесполезных знаний, остается достаточно такого материала, к приобретению которого дети должны себя принудить, так как все его значение в будущем. Необходимых знаний уже накопилось теперь столько, что, кажется, не нужно приобретать бесполезных только для того, чтобы упражнять волю ребенка над своими психическими процессами; дай бог ему справиться и с тем, что необходимо.

Кроме игры, работы и ученья дитяти самая его жизнь — его отношение к воспитателям и товарищам — должна быть устроена так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более и более серьезными интересами и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания.

Если все эти четыре деятеля — игры, работы, ученье и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти — направлены к одной и той же цели вывести человека на путь свободного, излюбленного труда, поставив его выше наслаждений и страданий, так чтобы на пользование первыми он смотрел как на украшение главного, наслаждение отдыха, а на вторые как на досадные помехи, которые должно преодолеть, чтобы трудиться; если, говорим мы, к этой цели будут направлены все воспитательные силы, то она не может не быть достигнута, так как достичь ее значит только дать возможность *правильно*, не уклоняясь в стороны, развиться природному основанию души.

---

* См. главы...

Стремление к привычке. О громадном значении этого стремления, его пользе и его вреде, а равно и о средствах пользоваться им для достижения воспитательной цели мы говорили уже столько в главах «о привычке», что нам теперь остается только указать на них *.

Стремление к подражанию. Шварц выводит повиновение из стремления к подражанию ** и этим еще раз доказывает всю слабость педагогических основ рутинной педагогики. Кто подражает, тот не повинуется, а делает то, что ему хочется. В этой же главе говорится, что дети приучаются курить из подражания: неужели же в этом случае дитя подражает из повиновения своему наставнику, которому подражает?

Всякому известно, в какой значительной степени дети обладают этим стремлением и как велика над ними сила примера. Распространяться об этом мы считаем излишним. Заметим только, что подражание может быть *внешнее* и *внутреннее.* Если дитя подражает таким действиям взрослого человека, которые выходят из чувств, стремлений и наклонностей, доступных только взрослым, то это не более как внешнее обезьянничество. Но, если самое действие взрослого уже доступно дитяти, тогда подражание делается внутренним и может вызвать и развить самую наклонность, как хорошую, так и дурную. Вот почему, как справедливо замечает Бенеке***, пример детей более действует на дитя, чем пример взрослых. У дитяти все душевные ассоциации так еще отрывочны и потому шатки, что малейшая прибавка к той или другой может дать ей перевес: испорченный, но сильный по характеру мальчик, поступив в класс, особенно, если он постарше своих товарищей, может подействовать на них необыкновенно быстро и сильно. Но и испорченное дитя, вступив в такое заведение, где уже старшие классы хорошо выдержаны, необыкновенно быстро исправляется. Вот

* См. главы. ...
** Шварц, § 102, S. 144.
*** Benecke. Erz. und Unterr., § 51, S. 210.

почему знаменитый английский педагог Арнольд так дорожил своим высшим классом: он был для него самым могущественным помощником в деле воспитания *. В семействе также очень важно, как направлен старший сын или старшая дочь; но, к сожалению, они-то большей частью бывают избалованы.

Книжные примеры, без сомнения, действуют далеко не так сильно, как жизненные, однакоже действуют; особенно, если у мальчиков образовалась привычка много жить воображением. Но, чтобы рассказ о какой-нибудь личности вызвал у дитяти стремление подражать, для этого необходимо живое описание и именно в действии: маленькие же герои, обыкновенно отличающиеся в азбуках и книгах для детского чтения, без сомнения, не оказывают никакого действия.

И писатели детских книг и воспитатели, желая вызвать в детях подражание какому-нибудь хорошему примеру, забывают, что в ребенке еще нет возможности образоваться той наклонности, проявления которой они ему показывают. Довольно уж и того, если описание заинтересует дитя, вызовет в нем удивление или благоговение: из этих чувств может современем развиться и желание подражать. То, чему мы привыкли в детстве удивляться и сочувствовать, оставляет в нем глубокие следы, и не для одного человека любимый герой детства сделался потом невидимым и иногда несознаваемым руководителем жизни.

Но, пользуясь подражательностью ребенка, воспитатель должен употреблять все усилия, чтобы вызвать его к самостоятельной деятельности сначала в играх, а потом и в занятиях, потому что подражание легко может перейти в умственную лень. В этом отношении игра, требующая от ребенка изобретательности, лучше книги, сильно его интересующей. «В мальчике, говорит Бенеке, который до 12 или 14 лет не узнал удовольствия напряженной умственной деятельности, склонность к духовным занятиям может быть пробуждена

* Арнольд....

только с большим трудом, непрерывными усилиями» *. Всякое самостоятельное произведение дитяти, как бы оно слабо ни было, должно непременно вызвать одобрение воспитателя с указанием на какой-нибудь недостаток, который возможно исправить ребенку. Ничто так не убивает детской самодеятельности, как насмешки, которыми осыпаются их маленькие труды; а это чаще случается при поправке детских сочинений, чем можно было бы ожидать.

Мы уже сказали о том, что чем подражание сознательнее, тем ближе оно к самостоятельной деятельности.

Стремление к лени, т. е. к бездеятельности. Мы уже видели, что стремление к бездеятельности, или к лени, в точном значении этого слова — вовсе не свойственно человеку и то, что обыкновенно называют леностью, есть только затрата душевной деятельности в области непроизводительные или вообще не те, куда хочет воспитатель призвать деятельность души. Следовательно, прежде всего, замечая леность, воспитатель должен узнать, в чем деятельна душа воспитанника, и действовать сообразно с этим. Кроме того, часто причиной лености является прямое нерасположение к той деятельности, к которой мы хотим призвать дитя. Причины же такого нерасположения могут быть также очень разнообразны, и всегда виновато в них само воспитание. Очень часто, не развив в дитяти повиновения нам, ни уважения, ни любви, ни просто привычки, мы разом требуем от него выполнения множества учебных обязанностей, нисколько для него не интересных и которые должен выполнить как *долг*. Напрасно мы говорим дитяти о пользе ученья, — польза эта так еще далеко впереди, что он ее себе вовсе не представляет. Иногда лень образуется от неудачных попыток в ученье, и в том, конечно, опять же виновато само воспитание, которое не вникло в душевное состояние дитяти. Воспитатель непременно должен устроить дело ученья

* Beneke. Erz. und Unt., § 60, S. 241.

так, чтобы в начале ученья дитя *не могло* не успеть, и вот почему начало учения должно быть как возможно более обработано в педагогическом отношении. Но если первые неуспехи, испугавшие дитя, могут сделать его ленивым, то точно так же весьма может породиться леность оттого, что дитя с излишней помощью воспитателя шло, не замечая вовсе трудностей ученья, и, привыкнув считать это дело легким, вдруг встретилось с этими трудностями; словом, — леность чаще всего развивается от ученья не по силам. Определить силы ученика может только непосредственный опыт и педагогический такт наставника.

Как есть много различных причин лености, так есть и много средств для ее преодоления, и средства должно употреблять сообразно причинам. Должно по возможности сделать ученье интересным не только по своему внутреннему содержанию, что иногда и невозможно, но по легкости успеха. Очень часто самая упорность побеждается тем, что воспитатель устраивает ученье так, что и упорный лентяй делает шаг вперед,— так этот шаг легок; успех нескольких таких шагов ободряет дитя, и оно начинает делать шаги потруднее, потом еще потруднее и, наконец, пойдет очень бодро. Не точно ли так же учится ребенок держаться на ногах и ходить? Здесь все зависит от успеха первых попыток и постепенности последующих; если же ребенок упадет при первых же попытках, то иногда очень долго потом не ходит. Это знает каждая мать и каждая опытная няня. Воспитатель должен быть совершенно убежден, что *успешная деятельность души всегда приятна дитяти*, и должен позаботиться о том, чтобы доставить ему такой успех в той области деятельности, в которую он его хочет ввести.

Мы уже говорили выше, насколько (без) деятельность зависит от недостатка внимания и окончательно от слабости воли, управляющей вниманием. Именно этот недостаток воли, а не самая леность пополняется энергией ожидания наказания или награды. Но эти побочные интересы ученья имеют смысл только тогда, если сам

внутренний интерес ученья, постепенно возрастая, наконец, устраняет совершенно эти побочные интересы и делает их ненужными *.

Стремление к отдыху, удовлетворяемое более того, чем нужно, может также перейти в леность именно потому, что отдых вовсе не есть бездеятельность, а только перемена деятельности менее приятной и более трудной на более приятную и менее трудную и которая потому и легка, что приятна. Вы требовали от дитяти самых небольших умственных концепций, и он, видимо, тяготился выполнением вашего требования; но, выйдя из класса, он употребляет иногда такое умственное напряжение в игре, половины которого было бы очень достаточно для очень успешного ученья; но ассоциации ученья едва завязались в душе, а там они уже громадны.

Смотря на отдых как на перемену деятельности, воспитатель должен руководить отдыхом, сменяя одну умственную деятельность другою и сменяя вообще умственную деятельность телесною. При этом, конечно, большая или меньшая трудность умственного напряжения должна быть соразмеряема по силам воспитанника, а не воспитателя.

Недостаток необходимого отдыха может вызвать отвращение к учению; слишком большие отдыхи, причем дитя предается произвольно им выбранной деятельности, могут так усилить ассоциации, совершенно посторонние учению, что тогда дитяти еще труднее будет воротиться к нему **.

Любопытство есть начало любознательности и обыкновенно очень сильно у детей. Чем больше умственная деятельность человека сосредоточивается в одной какой-нибудь области, тем более развивается в нем любознательность и тем менее любопытен становится он в отношении того, что лежит вне этой области. У кого нет своего дела, тому дело до всего.

Воспитатель должен иметь целью превратить вро-

---

* См. выше, гл. ....

** Об отдыхе с физиологической точки зрения см. выше, глава...

жденное детям любопытство в любознательность; но так как это совершается только медленно, всем процессом учебы и воспитания, то воспитатель должен заботиться, чтобы прежде образования дельной любознательности не подавить детского любопытства, что случается или тогда, если, часто возбуждая любопытство, отказываются удовлетворить ему, или, удовлетворяя ему вскользь, мимоходом, приучают дитя к мысли, что не стоит быть любопытным. Если предмет любопытства дитяти таков, что еще не может заинтересовать его, то нужно прямо отвечать дитяти, что он еще не поймет его. Постоянно отказывая удовлетворить детскому любопытству, воспитатель поступает дурно; но все же лучше, чем, окружая дитя множеством разнообразных предметов, меняя эти предметы и о каждом из них сообщая дитяти сведения поверхностные, ничем между собой не связанные. Воспитатель должен стараться, сколько возможно, возбудить детское любопытство в самом преподавании и, увеличивая число однородных следов, а вместе с тем и интерес к предмету, превращать мало-помалу любопытство в любознательность *.

Стремление к обществу есть так же ясно стремление *производное*. Положив в основу воспитания принцип личного жизненного труда, мы, конечно, должны придать и особенно важное значение стремлению к общественности; потому что сам чисто человеческий труд возможен только в обществе на основании общественного принципа разделения труда. Но так как в обществе люди соединяются не только своими животными, но и своими чисто человеческими свойствами, то мы и будем в состоянии только ниже вполне развить это стремление.

В обществе других людей человек ищет или среды для своей душевной деятельности или пополнения недостатка ее: в первом случае он вносит в нее свою самостоятельную мысль, во втором он, снедаемый внутренней бездеятельностью, ищет развлечения; средний

* Benecke, Erz. und Unterr. S. 239.

путь, и опять самый верный, что человек вносит в общество свою самостоятельную мысль, усиливая ее всем тем, что дает ему общество, так что душевная деятельность человека удвояется. В этом и состоит истинная привлекательность для человека общества подобных ему существ. Правильно развитой человек именно и будет находиться в таком истинном отношении к обществу: он не утратит в нем своей самостоятельности, но и не оторвется от него своей самостоятельностью. Аристотель * очень метко говорил, что человек, не нуждающийся в обществе людей,— не человек, но или животное, или бог. К этому однакоже следовало бы прибавить, что человек, не вносящий в общество своей самостоятельности, равняется нулю, стоящему с левой стороны цифр, а человек, не признающий в обществе ничего, кроме своей собственной мысли, желает один быть единицей с тем, чтобы все другие оставались нулями, с правой стороны единицы. Дело же воспитания в этом отношении состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества.

Для образования такого истинного отношения к обществу воспитанию, кроме всего ученья, подготовляющего человека именно к самостоятельной жизни в обществе...**

Но стремление к *общественности* не достигает своей собственной цели и само себя подрывает, если человек только желает внести в общество свою самостоятельную мысль, не обращая внимания на самостоятельность других. Цель общественности здесь не достигается потому, что этим самым общество разрушается. Но если человек ничего самостоятельного не вносит в общество, то цель снова не достигается: если все так же поступят в обществе, то общества не будет. Общество есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества

* См. Политика...
** Фраза не закончена. *(Ред.)*

увеличивается силой каждого и сила каждого силой общества.

Мы будем еще иметь случай говорить подробнее...

(Ф. 316, № 22, «Педагогические приложения», л.л. 1—50).

255. *Второе педагогическое приложение*

Отношение *органических* и *душевных* чувствований, развитое нами, дает нам множество педагогических правил.

Каждое сколько-нибудь сильное душевное и, в частности, сердечное чувствование, возникая из сознательной идеи, не остается без влияния на наш нервный организм, но вызывает в нем на одно мгновение, а при сильном действии на целые часы, такое физическое состояние, которое в свою очередь отражается в духе соответствующим органическим чувствованием. Естественно, что такое *чувственное* состояние нервного организма, повторяясь часто и оставаясь каждый раз долго, должно влиять на его здоровье и произвести в нем подобное же расстройство, какое происходит иногда и прямо от физических причин, вызывающих в нас то или другое душевное настроение, т. е. преобладание в нашей душе того или другого из примитивных чувств: печали, веселости, гнева и доброты, смелости и страха.— Как это происходит в обоих случаях, переходя ли из физического расстройства тела в чувственное настроение души или из чувственного настроения души в физическое расстройство организма и оттуда снова отражаясь в душе, но уже не как душевное чувство, причину которого мы сознаем, а как органическое, причина которого лежит в теле, вне нашего сознания,— этого мы в обоих случаях одинаково не знаем. Но многочисленные общие наблюдения и точные медицинские, как мы видели, ставят это явление нашей природы вне всякого сомнения и делают его многозначительным для воспитателя.

Кому не известно, что, часто и подолгу раздражая животное, мы делаем его органически злым. Стоит

продержать домашнюю собаку на цепи, чтобы потом уже ее нельзя было оставить на свободе. Без сомнения, то же самое влияние оказывает на человека все, что часто возбуждает в нем то или другое из органических чувств. Конечно, независимо от чувствований, возбуждаемых состоянием организма, человек может настроить свой душевный сознательный мир совершенно на противоположный лад и, будучи, например, расположен к гневу по своему организму,— быть спокойным и добрым по принципу и в мыслях и в поступках своих; но нет сомнения, что это торжество над внушениями организма будет стоить ему гораздо более усилий, чем тогда, если бы организм, по крайней мере, не мешал ему. Конечно, честь и слава тому, кто сознательной душевной жизнью смирит свой нервный организм и из сознательных идей, связавшихся в одну стройную и сильную систему, дерзнет выступить против постоянного напора органических чувственных влияний. Насколько нам известна биография Сократа, он именно так восторжествовал над своими дурными природными наклонностями и, может быть, дурными привычками своего детства,— но не у всякого сидит в голове такой могучий строитель, как у Сократа. Кроме того, в жизни каждого человека столько борьбы, что чем более сил сохранит он для этой борьбы, тем лучше. Во всяком случае прямо на обязанности воспитания не только не создавать человеку новых врагов в его собственном организме, но по возможности обуздать и тех, которых он уже имеет в своем врожденном темпераменте.

Но так как все *примитивные* чувствования, могущие пробуждаться в душе прямо состояниями нервного организма, сами по себе ни дурны, ни хороши, а делаются дурными только тогда, когда одно из них преобладает над остальными и усиливается так, что под неотразимым его влиянием начинает формироваться и душевный мир человека, то воспитание прежде всего должно заботиться о том, чтобы не дать усилиться ни одному из этих органических чувств на счет других и вообще, насколько возможно, освободить душевную историю

дитяти от влияния этого темного мира, не освещаемого сознанием. *Насколько возможно*, говорили мы, потому что совершенное освобождение невозможно, да едва ли и желательно, потому что органические чувствования, сниженные уже разумом, отдают и свою силу к силе сознательных человеческих действий.

Здоровое, нормальное состояние органических чувств состоит именно в их равновесии: чтобы ни одно из них не брало верх над другими, ни одно не делалось постоянным и потому болезненным состоянием организма, отражающимся в душе односторонним и потому болезненным настроением. Страх, не умеряемый смелостью, делает трусом; смелость, не умеряемая страхом, производит гибельную дерзость и буйство; печаль, не умеряемая радостью, делает человека ипохондриком; радость, не умеряемая печалью, дает гибельное легкомыслие; состояние бестолкового, необузданного гнева так же гибельно, как и состояние бестолковой доброты или нежности. Печаль и радость, смелость и страх, гнев и доброта одинаково нужны человеку в истории его душевного мира и в истории его жизни.

Из этого легко уже вывести несколько главных педагогических правил:

а) Воспитание должно заботиться, чтобы вообще органические чувственные состояния возбуждались как можно реже и возбужденные продолжались как можно менее. Чем менее будет дитя волноваться органическими чувствованиями, тем лучше. В этом случае лучше всего избегать всяких сильных и продолжительных душевных волнений, во время которых дитя не владело бы собой *. Органические чувства все же будут возбуждаться; но пусть они возбуждаются и умеряются сознательной деятельностью, внося в нее свои силы, но не одолевая ее. Жизнь, полная разнообразной деятельности и без волнений чувства,— самая здоровая атмосфера для воспитания дитяти.

* Возбуждение чувства гнева делает сердитым, а пересоленное сентиментальное воспитание превращает ребенка в тряпку.

б) Заметив в дитяти сильное возбужденное органическое чувство, нужно стараться как можно скорее прекратить его действие, или отвлекая внимание дитяти на дело, или вызывая в душе его другое, противоположное чувство и оставляя улечься оба, когда они уравновесятся. Если нельзя предотвратить возбуждение органического чувствования, то, по крайней мере, надо помешать его распространению *.

в) Если мы замечаем, что организм ребенка уже от природы склонен преимущественно к тому или другому органическому состоянию чувств, то мы должны стараться возбуждать в нем чувства противоположные. В маленьком трусе мы должны преимущественно воспитывать чувство смелости; если ребенок особенно склонен к гневу, то мы должны преимущественно давать пищу его нежному чувству и возможно реже возбуждать его гнев; дикость свойственна радости, доводящей его часто до легкомыслия; жизнь обыкновенно сама исправляет этот недостаток, но иногда воспитателям приходится помочь жизни. Дитя, в котором характеристическим чувством является смелость, должно познакомить преимущественно со страхом и всего лучше, если познакомить с ним, как с последствием тех промахов, к которым привела его смелость. Подробнее об этом мы скажем несколько ниже.

г) Всякое преимущественное развитие какого-нибудь одного органического чувства вредно. Раздражая ребенка, дразня его, мы преимущественно развиваем в нем органическое чувство гнева и тем облегчаем образование злых склонностей; пугая дитя, мы разовьем в нем органическое чувство страха и подготовляем будущего труса, а, может быть, и будущего негодяя из трусости. Но при этом надобно принять во внимание, что сама жизнь берет на себя труд излечить человека от безумной смелости, радости и доброты.

д) Отношение воспитания к различным органическим чувствованиям не одинаково, потому что отно-

---

* Beneck e's....

шение к ним жизни не одно и то же. Воспитанию чаще приходится поддерживать в ребенке радость, доброту и смелость, чем противоположные им чувства, которые сама жизнь уже преимущественно развивает, принося свои печали, свои уроки страха, свои причины гнева. Воспитателю чаще приходится в этом отношении умерять влияние жизни, чем усиливать его. Однако нередко бывают и противоположные примеры, а именно, что беззаветная смелость, потворствуемая жизнью, вырождается в буйство, органическая доброта — в мотовство, в безрасчетную нежность, органическая веселость в неудержимое легкомыслие. Конечно, прийдет пора и жизнь сокрупит эти увлечения их собственными последствиями, но уроки жизни обходятся иногда слишком дорого человеку, так что он не может уже и поправиться после них. Вот почему и воспитанию приходится становиться иногда на сторону и противоположных чувствований, которые вообще называются *угнетающими*, но несправедливо, так как чувство является угнетающим только тогда, когда берет верх над другим и начинает одно руководить подбором представлений человека.

е) Но если органическое чувство влияет на подбор представлений, то и подбор представлений влияет на возбуждение, поддержание, укрепление органических чувств. Вот этим-то подбором представлений и может воспитатель иметь влияние на управление и организацию чувствований органических.

Из нашего анализа чувствований мы убедились, что в чувствах своих *человек не волен*. Из этого выходит для воспитания важное правило — никогда не укорять дитя в его чувствах, а тем более не наказывать его за них. Чрезвычайно вредно действует на дитя, если оно попадется на воспитателя — охотника докапываться до чувств ребенка и, докопавшись, мучить его за них. Такой охотой в особенности отличались воспитательницы в женских учебных заведениях. С величайшими стараниями они докапываются иногда до чувств девочки, употребляют для этого угрозы, просьбы, шпионство,

притворство, и если докопаются до чувств, которые почему бы то ни было им не нравятся, то тогда опрокидываются на детей всеми ужасами систематического преследования за неблагодарность, бесчувственность, нелюбовь и т. п. Ничего, конечно, не может быть нелепее и несправедливее такого образа действий: при этом не искореняется одно чувство и не поселяется на его место другое, а напротив, именно чувство укореняется и, кроме того, развивается в дитяти уже положительный порок притворства.

Однакоже это нисколько не означает, чтобы воспитатель должен (был) оставаться безразличным в отношении чувств, развивающихся в душе дитяти: напротив, по чувствам дитяти он должен судить об успехах нравственного воспитания.

«Только в чувствах, говорит Бенеке, высказывается различная оценка нами вещей (явлений окружающего мира) и только из этой оценки выходят наши желания и отвращения (Begehren und Widerstreben) и следовательно, внутренние (душевные) поступки. Они-то (чувствования) образуют собственно срединный пункт для всего практического и для всего человеческого образования. Из взаимного притяжения этих *практических* чувств (в которых выражена оценка нами внешних явлений) образуются те высшие движущие силы, которые мы называем склонностями и противосклонностями (Abneigungen), которыми направляется жизнь человека» *.

Но если несправедливо ни наказывать, ни награждать дитя за чувства, то справедливо ли будет наказывать дитя за слова и поступки, выходящие из чувства? Если бы дитя было животное, то было бы совершенно несправедливо; но как мы признаем дитя человеком, имеющим свободную волю, то имеем право требовать, чтобы он имел власть не над чувствами, но над поступками своими. Мы не имеем права требовать, чтобы дитя любило своего воспитателя, не имеем никакого права обвинять его, если этой любви нет; в этом воспитатель,

* Ben., T. I, S. 162.

конечно, более виноват, чем дитя, и он должен стараться внушить к себе чувство любви, которое нельзя развить принуждением; но имеем право требовать от дитяти, чтобы в его поступках в отношении нелюбимого воспитателя оно не выразило своего чувства нелюбви. Мы не имеем права требовать, чтобы дитя ласкалось к воспитателю, которого оно не любит; поступим чрезвычайно дурно и безнравственно, если будем на этом настаивать; но мы должны требовать от дитяти, чтобы оно было в своих отношениях и с нелюбимым воспитателем — вежливо и исполняло все свои обязанности в отношении его, хотя холодно, но точно. В такое тяжелое отношение к детям может быть поставлен иногда и очень хороший воспитатель, так, напр., если он принимает на себя дело воспитания после воспитателей слабых, наделавших, может быть, много зла детям; а иногда даже и в том случае, если бывший воспитатель был очень хорош, так что дети сильно его полюбили и смотрят враждебно на новое лицо, каково бы оно ни было. В таком случае всегда лучше обратиться к детям совершенно холодно, но с величайшей справедливостью, не заискивая их ласк и не лаская их самому; но в выполнении своей обязанности показать как можно более дельного участия к детям. В таком образе действий проявится благородство, хладнокровие и сила характера, а эти три качества мало-помалу непременно привлекут к воспитателю детей, особенно если это мальчики, которые ничем так не привлекаются, как силой физической (Benecke), а особенно силой характера, если они в том возрасте, что могут ценить эту силу.

Однакоже, придавая важное значение чувствам дитяти, не нужно придавать им более того, чем они имеют. История детских чувств это летопись начинающейся истории души, а не описание уже непоправимых событий. Мы, пожалуй, согласны признать с Бенеке, что чувство, раз появившись, оставляет по себе след, которого уже нельзя искоренить *. Этого, впрочем,

* Ib., S. 209.

нельзя доказать: часто в отношении одного и того же предмета чувства наши до того меняются, что только усилиями памяти и без всякого сердечного движения мы можем припомнить, каким было это прожитое чувство, но этот след может совершенно затеряться во множестве следов противоположных. Изменить протекшую историю детской души, выражением которой служат чувства дитяти, конечно, нельзя; но можно изменить дальнейшее направление этой истории.

Чувства детей могут быть *сильны*, но не могут быть *глубоки*: сильны они, потому что в душе дитяти нет еще такого содержания, которое могло бы им противиться; не глубоки они потому, что выражают собой не весь строй души, которая не пришла еще к единству сама с собой, а только несвязанные части этой будущей одной душевной сети, которая подготовляется *. Это подготовляются материалы для будущего здания характера, из которых многие окажутся негодными и сами собой будут оставлены, но какие — в этом-то и вопрос.— Те, которых будет менее, которые не подойдут к основному характеру здания. Вот почему, как мы сказали, воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее в направлении их должно видеть свою главную задачу.

Эта разрозненность чувственных ассоциаций выражается в необыкновенной подвижности, переменчивости чувствований дитяти. Дитя плачет и смеется, сердится и ласкается почти в одну и ту же минуту: чувство проходящее не связано у него с тем, которое настанет через минуту; каждым из них дитя увлекается все, гораздо сильнее, чем взрослым, но с каждым расстается быстро и легко переходит к совершенно противоположному. Это выражается не только в действиях, но даже в физиономии ребенка: гнев, страх, надежда, радость, печаль, привязанность или отвращение выражаются чрезвычайно рельефно на лице ребенка, но через минуту же исчезают, не оставляя никакого следа на этом гладком

* Benе., S. 218.

фоне, который под старость весь испишется глубокими следами пережитых чувств.

Однакоже опасно впасть и в другую крайность и думать, что детские чувства проходят *без следа:* если бы эти следы не накоплялись в человеке с детства, то не высказались бы они так ясно под старость: толстые кривые сучья крепкого дуба, которые можно теперь сломать, или выкрошить, были тоненькими стебельками, и в то время движение легкого ветра определило их теперешнее, неизменимое направление. Следы чувств остаются в дитяти и привлекают себе подобные: все же дело в направлении души решается тем, каких следов наберется больше.

Дитя не умеет скрывать своих чувств, и это, конечно, прекрасная сторона детства. Но если дитя будут преследовать за чувства, то оно скоро приобретет это печальное искусство, и тогда душа дитяти замкнется для воспитателя и воспитатель будет бродить в потемках. Укорять дитя в чувстве, выразившемся на его лице или в его голосе, так же рационально, как укорять его в том, что его щеки румяны.

Дети даже еще в младенческом возрасте приучаются уже угадывать *сердцем* чувства взрослых, и в этом отношении детская проницательность поразительна. Можно скорее обмануть взрослого, чем ребенка, в тех чувствах, которые мы к нему питаем. И это зависит от свежести и симпатической переимчивости детской природы: чувство, едва мелькнувшее в лице или в глазах взрослого, инстинктивно отражается в нервах ребенка, а отражение это отзывается и в душе. Вот почему воспитателю недостаточно, если он почему-либо решился скрывать свои чувства от детей: он должен переменить их, если они могут мешать делу воспитания; переменить же их он может хорошим изучением этого дела, за которое он берется, и, главное, глубоким и искренним изучением человеческой природы вообще и детской в особенности; если же и после такого изучения он не полюбит детей, тогда лучше ему не браться за дело воспитания.

На этой же *симпатической* передаче чувствований основывается детская подражательность, о которой мы сказали выше, и детское *соревнование*, о котором мы считаем нужным сказать тоже несколько слов.

Соревнование, как мы видели, может прямо основываться на инстинктивной симпатии подражания без всякой мысли о превосходстве: видя быстро движущийся предмет, мы невольно делаем движение в ту сторону, куда он движется. Соревнование такого чисто нервного свойства сильно у детей и, без сомнения, можно пользоваться им безбоязненно для хорошей цели. Видя игру детей, дитя увлекается игрою. Видя, как все учатся, садится за книгу и т. п. Здесь нет еще настоящего душевного соревнования: дитя не думает ни превзойти своих товарищей, ни догнать их, а просто делает то, что другие делают. Но соревнованием сознательным, если и можно пользоваться, то с крайней осторожностью: ибо ни от чего так не развиваются самые дурные стороны души человеческой — зависть, злорадство и, наконец, положительная злоба, как от неосторожного возбуждения чувства соревнования. Конечно, это очень могущественное средство подвигать ребенка в учении, но успехи в знаниях, как заметил еще Руссо *, покупаются при этом слишком дорогой ценой нравственного и душевного спокойствия и счастья человека. В этом отношении совет Руссо кажется нам самым рациональным: пусть дитя соревнуется с самим собою, т. е. сравнивает то, что он сделал вчера, с тем, что он сделал сегодня, не сравнивая своих успехов с успехами других...

(Ф. 316, № 22, «Педагогические приложения», л. л. 51—60).

256. (VII,20). *Телесные наклонности. 1-ое педагогическое приложение о чувствовании*

«Тело должно быть сильно, чтобы повиноваться душе» (Emile, p. 27).

---

* Руссо. . . . . ,

257. (VII, 30). *3-е педагогическое приложение страстей. Любовь к наставнику*

«Дети льстят иногда старикам, но никогда их не любят» (Emile, p. 24).

Это ложь; хотя замечание Руссо, что наставник должен быть молодым, ребенком, насколько это возможно взрослому человеку, совершенно справедливо.

То же замечает и Бенеке, говоря, что дитя привлекает физическая сила, ибо он ее только понимает.

6. О воспитании воли

258. *Душевные стремления*

Независимо от удовлетворения стремлений, пробуждаемых в душе телесными потребностями, есть в ней самостоятельные, из нее самой исходящие стремления к сознательной деятельности. Это мы можем заметить не только у человека, но и у животных. Животное по удовлетворении своих телесных потребностей не остается спокойным, — доступно скуке, любит играть, любопытствует, ищет ласки. Гербарт, обративший внимание на это явление (Lehrbuch der Psychologie, § 110,79), но не могший объяснить его по своей *теории, не признающей никаких врожденных душе стремлений*, говорит, что «в беспокойной деятельности, проявляющейся у детей и у животных, много жизни и мало духа». Духа здесь действительно нет, а есть жизнь, т. е. душа.

...Потеряв любимого человека, собака страдает психически, отказывается от лакомого куска... Лошади способны к такой же привязанности. У человека мы замечаем то же прогрессивное возрастание чисто психических интересов по мере того, как удовлетворение его телесных потребностей поглощает менее его деятельности.

Наука и искусство возникают, когда накопление капиталов и изобретение орудий облегчают уже труд человека по удовлетворению потребностей телесной жизни...

Душа требует психической деятельности, откуда бы ни шли ее задачи (на относительное значение этих задач мы обратим внимание впоследствии, а теперь нас занимает только формальная сторона деятельности). Деятельность — это преодолевание препятствий. Где нет стремлений, нет и деятельности; но нет ее также и там, где нет препятствий: как только препятствия преодолены, деятельность необходимо прекращается. Но едва ли есть страшнее наказание для человека, как лишение всякой деятельности: вол, поставленный в такое положение, будет жиреть, человек — сохнет, хиреет, приходит в отчаяние, впадает в безумие. (Достать хорошие сведения об американских тюрьмах). Одним из самых обыкновенных мотивов поступков человека является искание психической деятельности: книги как средство развлечения, театры, балы, вино, карты, рулетки, прогулки, вечеринки; игрушки всякого рода, сон от нечего делать, и тысячи разных «препровождений времени» не имеют другого значения, как удовлетворение врожденного человеку стремления к психической деятельности. Жажда психической деятельности и душевная тоска, вызываемая неудовлетворением этой жажды, составляют *главное основание* радостей и печалей человека, его привязанностей и отвращений, его верований и его страхов, его надежд и его отчаяния.

«Если мы замечаем в себе недостаток ощущений, то это производит в нас некоторый ужас пустоты (horror vacui) и составляет как бы предчувствие смерти, смерти медленной и более тягостной, чем та, когда судьба разом прерывает нить нашей жизни» (Кант, Anthrop., § LXII). Этот зоркий и упорный самонаблюдатель не имел никакой предвзятой теории, и его «Антропология» есть скорее собрание наблюдений глубокого мыслителя, сделанных им над душевными явлениями в продолжение его долгой жизни, посвященной упорному мышлению, чем систематическое изложение учения о человеке. В этой книге, исполненной чрезвычайно глубоких и верных психических наблюдений, мы часто встречаем

даже кажущиеся противоречия... «Удовольствия и неудовольствия относятся между собой не как плюс и ноль, а как плюс и минус, как две противоположные реальности, исключающие друг друга». И в другом месте: «удовольствие есть чувство легкого и прогрессивного движения жизни; а страдание есть чувство *препятствия* жизни. Жизнь же, как уже заметили медики, есть постоянная смена удовольствия и страдания». Но почему же так? Не можем ли мы чувствовать постоянно только «легкое и прогрессивное движение жизни», не испытывая препятствий и, следовательно, неудовольствий? На этот вопрос Кант отвечает: «состояние страдания непременно должно предшествовать всякому удовольствию. Наслаждение не может следовать за наслаждением, и страдание непременно должно поместиться между двумя наслаждениями. Именно страдание побуждает нас к деятельности, а в деятельности только мы получаем сознание жизни» (Anthrop., § LXI).— Заметка чрезвычайно верная: всякая деятельность наша должна начинаться страданием, неприятным чувством неудовлетворенного стремления, которое и побуждает нас отыскивать ему удовлетворение... Мы должны почувствовать сначала жало неудовлетворенного стремления и потом уже сладость его удовлетворения. Из этого Кант выводит кажущийся софизм, что «труд есть потому лучший способ наслаждения жизнью, что труд тягостен, неприятен сам по себе и приятен только по своим последствиям» (§ LXII). — Итак, труд тягостен, неприятен, а без него нет удовольствий. Без страданий нет наслаждений: страдание есть единственная монета, на которую покупаются наслаждения, и насколько хватает у нас этих печальных денег, настолько мы и наслаждаемся.

Но не есть ли это *кантовская антиномия*, перенесенная в сферу психологии? Сколько нам известно, Кант нигде не выводит во всей ясности этой антиномии, нигде не доказывает полной невозможности ее разрешения, как это сделал он для своих логических антиномий. Но, между тем, она сама вытекает из его слов, и так

как это не абстрактная сфера логического мышления, а практическая, то как-нибудь да примиряется же в жизни.

Стремление есть непременно стремление к деятельности, а деятельность есть выполняемое стремление. Между этими двумя понятиями необходимой гранью служит третье — препятствие. Без препятствий ни стремление, ни деятельность невозможны. Вот почему, негодуя на препятствия и преодолевая их, душа вновь их ищет.— Эта психическая антиномия между стремлением к деятельности и стремлением к покою разрешается двумя путями — истинным и фальшивым. Если внимание увлечено самой деятельностью, а не удовольствием, из нее вытекающим, это путь прямой, действительный. Но если не само дело, а проистекающие из него удовольствия увлекают человека, он постарается обойти преграды и воспользоваться удовольствиями,— это фальшивый путь гоньбы за блудящими огоньками, отыскивание розы без шипов... Есть люди, влюбляющиеся во всякий труд, не только выбранный ими свободно, но даже выпавший случайно: они, кажется, любят труд для самого труда; другие стараются обойти препятствия, ищут удовольствий, наслаждений. О влиянии воспитания на прогрессивное расширение прирожденной силы душевных стремлений мы скажем в своем месте...

В активной форме стремление к жизни проявляется, когда все телесные стремления уже удовлетворены, а душа просит жизни, т. е. деятельности. Только у человека это стремление выступает в полной силе...

Нам могут заметить, что деятельность не более как форма стремления к делу, но к какому делу? Эта заметка совершенно справедлива: мы покудова говорим *только о форме*, так как дело у каждой жизни свое. Бабочка не из удовольствия, а напротив, вынося множество трудов и неудовольствий, делает свое дело, результата которого не увидит. Так и у людей свое особое дело и у каждого человека свое особое, но так как особенность человеческого дела вытекает *из особенностей человече-*

ской природы, которые мы назвали покудова общим собирательным именем *духа*, то нам и не время еще говорить об этой особенности. Здесь же мы хотели показать только, что жизненное дело есть *сердцевина* всякого живого существа, что без подобного дела человек — *пустоцвет*.

...Кант признает стремление к свободе врожденным только одному человеку. Это кажется нам совершенно несправедливым. Многие животные выказывают необыкновенно ясное стремление к свободе; многие из них в неволе долго отказываются от пищи, перестают плодиться и т. д. Не только у животных, не только у отдельных людей, но и у целых народов стремление к свободе может быть крайне неразвито вследствие воспитания и образа жизни... Стремление к свободе, как правильно заметил Кант, «есть самая сильная и стремительная из всех природных наклонностей человека» (Anthrop., § 81)... Стремление к деятельности и стремление к свободе так тесно связаны, что одно без другого существовать не может. Деятельность должна быть *моя*, увлекать *меня*, выходить из души *моей*, следовательно, должна быть *свободна*. Свобода же затем только мне и нужна, чтобы делать *мое* дело. Отымите у человека свободу, и вы отнимите у него его истинную душевную деятельность. Вот почему деспотизм всегда и везде создавал два сорта людей: плутов и развратников. Нужно ли представлять этому примеры? Чем менее свободы у человека или у народа, тем более вынуждается он к фальшивой, кажущейся деятельности и тем несчастнее он делается, потому что не живет серьезными, из души вытекающими интересами. Психология ясно указывает на неизбежный закон, что полный раб всегда или плут, или развратник, а чаще то и другое вместе. — Но разве не было честных, добродушных рабов? Были, но в одном только случае, если они любили своих господ. Любовь единственное средство подчинить себе душу человека. Кто повинуется другому из любви, тот повинуется уже требованию собственной души и делает чужое дело своим.— Но если стремление к сво-

боде так существенно для истинной деятельности, то истинная деятельность столь же существенна для свободы. Мы чувствуем свободу, только преодолевая стеснения... Только задушевная деятельность наша, увлекая нас все вперед и вперед, заставляет нас беспрестанно стеснять свою свободу, преодолевать преграды и чувствовать свободу... Подвергая себя беспрестанным стеснениям из любви к своему делу, человек вырабатывает себе истинную свободу. Вот почему истинная свобода только и бывает у людей и народов деятельных.

Из этого уже видно, что стремление к свободе только как свободе, оторванно от дела, для которого нужна свобода, есть *фальшивое* стремление. Всякое дело, выставляя нам препятствия, есть уже стеснение свободы. Быть же абсолютно свободным значит быть свободным от всякого дела, т. е. попасть в состояние величайшей несвободы, в котором находится человек, не имеющий никакого дела и теснимый изнутри врожденной душе потребностью деятельности. Сбрасывая все стеснения, мы уничтожаем самую возможность чувства свободы.

На этот путь лживой свободы увлекались часто не только отдельные лица, но и отдельные народы. Гегель весьма верно заметил, что в период французской революции проглядывает весьма ярко это стремление выбросить всякое содержание из своей собственной воли,— искание свободы для свободы.— Совершенно другой характер преобладает в стремлении английского народа к свободе: она требовалась не как абстрактное благо, но как раз настолько, насколько требовала ее сама деятельность народа, и расширялась по мере расширения деятельности этого деятельнейшего из народов. Вот почему формы правления одного народа не годятся для другого: они будут ему или слишком широки или слишком узки, так как они выросли не из его деятельности.

Нет ничего неестественнее и фальшивее, как декларации о свободе таких людей, которые только и могут

жить, что на чужой счет, и не могут сделать действительного шага вперед без чужой помощи.

(Ф. 316/21, «О душевных стремлениях», стр. 46—77).

259. *Стремление к деятельности как основа душевной жизни человека*

Тогда как в растении силы, добытые процессом питания, идут на растительный же процесс, на увеличение и размножение растения, в животном часть таких же сил расходуется на нечто новое: на удовлетворение стремления к деятельности. Эту новую потребность в организме приносит и новое начало — душа. Если у взрослого человека высказывается менее «беспокойной животности», то это еще не доказывает, чтобы в нем потребность деятельности уменьшилась: она приняла только другую форму, не высказывается уже в беспокойных движениях и требованиях перемен. Если поэт, сидя спокойно, обдумывает целый день новую драму, то можно ли сказать, что в душе его происходит менее деятельности и притом разнообразной, чем в душе дитяти, которое может каждый день и по несколько часов сряду играть в лошадки, считая себя кучером, а стул лошадью.

Ребенок взглянет на цветок, сомнет его и бросит, а ботаник над тем же самым цветком может просидеть целые месяцы. Ребенок набирает впечатления для будущих работ, беспрестанно вызывает своими движениями новые и новые впечатления, и вот почему его деятельность так кидается в глаза: когда же он станет работать над следами этих впечатлений, то деятельность его будет хотя обширнее, но незаметнее.

Если же под старость, как говорят, уменьшается вообще и внешняя и внутренняя деятельность, то это легко объясняется недостаточной уже выработкой физических сил, которые всегда потребляет душа при своих работах.

Другой психический факт, который знаком, конечно, каждому, состоит в том мучительном состоянии души,

которое мы вообще называем *скукой*. Скука есть именно тяжелое чувство недостатка душевной деятельности: следовательно, темное, но очень болезненное и мучительное чувство *стремления души к деятельности* (Kant Anthrop.). Чувство это может дорасти до того, что человек готов даже прекратить жизнь свою, чтобы избавиться от этого стремления. Если человек так распорядился жизнью, что истощил все ее рессурсы, а внутренней и бесконечной работы себе никакой не подготовил, судьба же не посылает ему нужды, то чувство *тягости жизни* одолевает его все более и более и нередко доводит до самоубийства. Эта же тягость жизни не что иное, как неустанное требование душой деятельности, которой она не может себе отыскать, так как не образовавши во-время серьезных привязанностей и занятий, она все перепробовала и все ей надоело.

В Нью-Иоркских исправительных тюрьмах одиночной системы самым сильным наказанием считается лишение преступника возможности работать (Raue).

Но это не какие-нибудь исключительные факты: если мы присмотримся к людям, нам близким, или взглянем в самих себя, то убедимся, какую важную и многозначительную роль во всей нашей жизни играет *скука*, эта отрицательная форма выражения стремления души к деятельности. Если вы, читатель, не принадлежите к одной из двух категорий людей, *почти* застрахованных от скуки: если ежедневная потребность работать из-за куска хлеба не погоняет вас с утра до ночи: или если в вас нет какой-нибудь усиленной, беспрерывной, страстной работы: то загляните в себя, припомните мотивы своих поступков, и вы увидите, как часто между этими мотивами встречается мотив скуки, как многое вы делали от скуки, для избежания скуки или для доставления деятельности своей душе: для большей части людей чтение (а книги ныне поглощаются миллионами экземпляров и всего более романы), театр, бал, вино, карты, рулетки, прогулки, вечеринки, игрушки всякого рода и пр. не имеют другого значения, как сред-

ства против скуки: а все эти вещи поглощают, по крайней мере, $^{4}/_{5}$ всего времени (если исключить сон, который также часто бывает от скуки) у людей, не погоняемых ежедневной потребностью зарабатывать себе пищу, приют и одежду.

Но и этого мало: если мы вглядимся в чувствования, не имеющие, кажется, ничего общего со скукой, как например, в горе, которое одолевает нас по потере любимого человека, то увидим, что и здесь главный мотив наших страданий — глубокое поражение души в ее стремлении к деятельности. Чем более деятельности находила душа наша в привязанности к другому человеку: чем более насоздавала ассоциаций следов этих отношений, чем обширнее и ветвистее были эти ассоциации, тем тяжелее для нас потеря. Почти во всем, что мы делали, думали и чувствовали, во всех вереницах наших внутренних движений человек этот был необходимым звеном, — и вдруг это звено вырвано и вместе с ним все стройное и удобное здание, выстроенное нашей душой и по которому она привыкла расхаживать, не переставая строить его все дальше и дальше,— рухнуло и лежит в развалинах. Душа кидается на какую-нибудь привычную дорогу,— но навстречу ей подорожный столб, на котором написано: «его нет и сюда уж незачем итти»; душа подымает какую-нибудь вереницу мыслей, пропитанных чувствами, и вся эта вереница разваливается, — в ней вырвано главное звено; душа хочет что-нибудь предпринять и останавливается,— нет уж того, кто так или иначе впутывал его в каждое предприятие. Вот это душевное состояние, которое мы называем глубоким горем о потере близкого нам человека. Душе надобно приниматься за работу снова: вся эта работа так узка, что ей, привыкшей к широким движениям, повсюду тесно, и долго с тоской оглядывается она на пожарище, где стоял когда-то громадный и вечно громадно-строящийся дом: можно ли сравнить его с вновь выстроенной лачугой? Но мало-помалу лачуга строится, покой за покоем, этаж за этажем, и душе становится все просторнее и просторнее и в то же

время теснее и теснее, потому что это здание все населяется: она вздыхает все реже и реже.

Вот почему люди, беспрестанно трудящиеся, легче переносят горе, чем праздные: вот почему молодость, выстраивающая быстрее новые здания, забывчивее старости, у которой уж часто нет ни сил, ни материалов для новых построек. Вот почему, наконец, нет тяжелее потери, как потеря пожилой уже матерью взрослого сына, с которым все вереницы ее мыслей, чувств, желаний, надежд и предприятий привыкли сплетаться с колыбели, с первого крика и даже еще с первого движения под сердцем. На одной картине в Ватикане, кажется, *Гверчино* (картина эта помещается в первой зале немногочисленной картинной галереи Ватикана) пресвятая дева изображена старухой, лобзающей зияющие раны своего сына, снятого с креста: взгляните на нее и вы увидите, что весь мир, и небо, и земля, все отношения жизни, вся будничная и вся праздничная ее обстановка, все надежды и желания, ее наполняющие, все, что создавала душа этой женщины в продолжение всей ее жизни,— разрушилось, все не существует, ничего не существует во всем жестоком мире, кроме этой руки с зияющей, запекшейся язвой.

Мы поневоле должны были забежать немного вперед, чтобы показать приложение выставленного нами начала к проявлению отдельных чувствований. Гипотеза, конечно, ничем так не оправдывается, как ее приложением к объяснению фактов, для объяснения которых она создана, а потому мы и отнесли дальнейшие доказательства этой гипотезы к изложению отдельных чувствований: а теперь посмотрим еще на отношение этой гипотезы к проявлениям чувствований удовольствия и неудовольствия, с которыми она находится в теснейшей связи. Чтобы быть независимыми в этом приложении гипотезы и не поддаться невольному увлечению своей мыслью, мы анализируем чувствования удовольствия и неудовольствия словами *Канта*, который, не будучи психологом-систематиком, сложил в своей «Антропологии» (самой светской книге из сочинений

Канта) и сложил довольно беспорядочно просто психологические наблюдения и самонаблюдения своей долгой и внимательной жизни.

«Удовольствие и неудовольствие, говорит Кант, относятся между собой не как плюс и ноль, а как плюс и минус (+ и —), т. е. как две противоположных реальности, исключающие друг друга». «Что заставляет меня (через посредство моих чувств) оставить мое состояние (выйти из него), то мне неприятно, заставляет меня страдать: а то, что побуждает меня сохранить мое положение (пребывать в нем), мне приятно».— «Спрашивается теперь, продолжает Кант: что возбуждает в нас чувство удовольствия,— сознание ли того, что мы оставляем настоящее состояние или перспектива войти в будущее? Уже само собой разумеется, что может быть только первое: ибо время увлекает нас из прошедшего в будущее, а не наоборот. Нам только нужно выйти из настоящего положения и о том, в которое мы выходим, мы знаем только, что оно будет другое: а это одно не может быть причиной приятного чувства».

Несколько далее Кант говорит еще яснее: «удовольствие есть чувство легкого и прогрессивного движения жизни: страдание есть чувство препятствия жизни (останавливающего жизнь!). Жизнь, как уже заметили медики, есть постоянная смена удовольствия и страдания». — «Состояние страдания непременно *должно предшествовать* всякому удовольствию: страдание, следовательно, всегда первое».* — «Наслаждение не может следовать непосредственно за наслаждением и страдание непременно должно поместиться между двумя удовольствиями. Страдание есть побуждение к деятельности:

* Это очень хорошо выражено у Эрдмана: «не предмет дает нам удовольствие, а потребность в предмете» (см. Erdmann в книге). Вот почему Гербарт неосновательно делает особый отдел для чувств, которые связываются с свойствами чувствуемого (Lehrbuch der Psychologie, S. 73). Не в вещи ее приятность, а в потребности вещи: следовательно, чувствования должно разделить по стремлениям, из удовлетворения или неудовлетворения которых они рождаются, а не по предметам, удовлетворяющим стремлению.

а в деятельности именно мы получаем сознание жизни и без страданий жизнь прекратилась бы» (Kant's Anthrop., § LIX).

Пояснив эти психологические заметки примерами (удовольствие, которое мы находим в игре в карты, в трагедии и т. п.), Кант прибавляет: «почему *труд* есть наилучший способ наслаждения жизнью? Потому, что это занятие тягостное (неприятное само по себе и приятное только по своим последствиям), и потому, что покой, происходящий от прекращения долгого утомления, производит чувствительнейшее удовольствие и истинное наслаждение. Чувствовать жизнь есть не что иное, как чувствовать себя принужденным выходить из настоящего состояния. Это тягостное побуждение оставить момент, в котором мы находимся, и перейти в другой, имеет в себе что-то ускоряющее и может даже довести человека до решимости прекратить свою жизнь, если человек перепробовал уже наслаждения всякого рода и для него не остается уже никаких новых наслаждений». «Если мы замечаем в себе недостаток ощущений, то это производит в нас некоторый ужас пустоты (horror vacui) и оставляет как бы предчувствие смерти медленной и гораздо более тягостной, чем та, когда судьба разом прерывает нить нашей жизни».

«Природа вложила в человека страдание затем, чтобы заставить его действовать. (Примеч. Но тогда к чему бесцельные страдания и такие сильные и продолжительные, что они отымают возможность действовать? Не простая ли невозможность здесь наслаждений без страданий как плюс без минуса?) Абсолютное довольство жизнью вызвало бы инертный покой: прекращение возбуждений, исчезновение ощущений и остановку зависящей от них деятельности. Но такое состояние, как остановка сердца, неизбежно ведет за собою смерть» (ib., § LXII).

Мы с намерением сделали это длинное извлечение из «Антропологии» Канта, книги, которая менее всего имеет претензию на систему и теорию и которая всего скорее может быть названа психологическими замет-

ками человека необыкновенно умного, долго жившего и проницательного наблюдателя. Кант даже не заботится о примирении противоречий, встречающихся в этих его заметках: но тем они для нас драгоценнее: так, географ наиболее дорожит записками человека, путешествовавшего долго и много, если он записывал свои наблюдения без всякой предвзятой теории.

Итак, *страдание есть необходимое условие наслаждения:* без страданий нет наслаждений. И чем интенсивнее и продолжительнее страдание, на смену которого и приходит наслаждение, тем наслаждение сильнее. Одно из самых тяжелых для человека чувств — это чувство страха, и одно из самых величайших наслаждений, какое только дано испытывать человеку, это освобождение от гнета страха. Но почему же так тяжел страх? Именно потому, что он ставит преграду нашей прогрессивной душевной деятельности, что он бросает тяжелый камень посреди нашей дороги и не дает нам возможности попрежнему думать, чувствовать и действовать: он вплетается, как тысяченогий полип, во всю нашу душевную работу и останавливает ее. И чем продолжительнее, неотступнее и интенсивнее был страх, тем больший восторг обнимает нас, когда накопившееся стремление жить, т. е. свободно действовать, вырывается, наконец, на волю: так горный поток, прорвавши запрудившую его снежную лавину, клубится и шумит с силой, равняющейся опрокинутому им препятствию.

Кант называет труд тягостным занятием, которое приятно не само по себе, а только по своим последствиям: но эта заметка справедлива только отчасти. Кто из людей, окончивших какой-нибудь большой труд, бывший до сего его собеседником и днем и ночью, не раз изнемогавший под его тяжестью, не раз мечтавший о той счастливой минуте, когда он будет окончен, вовсе не испытывает при его окончании того счастья, которое ожидал, а напротив, ощущает какую-то грустную пустоту: и это, иногда очень тяжелое ощущение продолжается до тех пор, пока не завяжется новая работа,

Иной человек бьется в своей жизни, чтобы избавиться от необходимости трудиться, — и что же? Когда, наконец, настает эта вожделенная минута, чувствует свое состояние гораздо несчастнее того, когда он так упорно трудился, чтобы иметь возможность не трудиться.

Что же мы выводим из всех этих примеров, которые могли бы умножить до бесконечности? Выводим, что в труде тягость преодолевания препятствий, пока они еще держатся, и удовольствие преодолевания, когда они начинают рушиться, так соразмерны, что нейтрализуют друг друга и потому перестают быть удовольствием или неудовольствием, а становятся деятельностью; что здесь нет ни невыполненного стремления (всегда неприятного), ни выполненного (всегда приятного), но выполняющаяся, т. е. *свободная*, деятельность в своей действительности: т. е. жизнь, высшее благо, из которого проистекают и удовольствие и неудовольствие, как мгновенно загорающиеся и мгновенно погасающие искры, что прыщут из-под кузнечного молота: и которые сами по себе ни удовольствие, ни неудовольствие, а просто совершающаяся жизнь. Вот почему следующий совет, подаваемый Кантом юноше: «молодой человек! люби труд и избегай удовольствий не для того, чтоб отказаться от них, но для того, чтобы, сколько возможно, иметь их всегда только в перспективе»,— не только смешон, но и неверен. Этот совет следовало бы изменить так:«юноша! пойми неизбежный психический закон труда и жизни и если хочешь жить, то ищи труда, а не удовольствий: удовольствия же сами тебя отыщут».

В отношении труда можно сказать то же, что сказал спаситель в отношении царствия божия: «ищите прежде всего труда, который мог бы дать вам жизнь, а все остальное приложится вам само собой».

Но как ни прост этот психический закон жизни, он далеко еще не сознан людьми. Смешно и грустно смотреть, к каким хитростям и уловкам прибегает человек, чтобы ускользнуть от этого закона, столь же неизбежного для души, как закон притяжения для тел.

Самая обыкновенная уловка состоит в том, чтобы свалить труд на другого, а самому пользоваться плодами труда. Но чем это более удается человеку, тем далее от него уходит счастье: вместе с трудом переходит оно к тому, кто трудится. Дело другое, если человек, избавленный от необходимости труда физического, заменит его умственным, тогда это только полезный обычай труда, разделение занятий; но если он, пользуясь плодами трудов других, хочет взять только наслаждения, упорно отталкивая от себя малейшие страдания,— единственную монету, на которую покупаются наслаждения,— то одно из двух: или он становится все несчастнее, или даже перестал быть животным, а превращается в питающееся и размножающееся растение.

Но откуда же выходит это побуждение — отделаться от труда. Очень естественно — из его тягости. Вот почему Кант в одном месте называет стремление к деятельности врожденным стремлением в человеке (ib., § LX, Anthrop.), а в другом называет таким же врожденным стремлением стремление к недеятельности, к лености (ib., § LXXXV), не сделав попытки примирить эти явные противоречия. Сделаем эту попытку: (*Примеч. на полях каранд.*: NB. Следует признать врожденное стремление к счастью, которого человек ищет или в деятельности или в наслаждениях: отсюда два стремления — к деятельности и к наслаждениям, но наслаждения действительно достигаются только через деятельность.)

В деятельности, как это мы уже видели, есть *два момента*: один, когда преграда еще держится непоколебимо, а стремление одолеть ее растет: другой, когда преграда начинает уже уступать стремлению, а стремление находит себе свободный выход и ослабевает. Если деятельность эта совершается в сознательном и чувствующем существе, какова душа, то первый момент отзывается в ней чувством неудовольствия, которое тем сильнее, чем преграда упорнее, и стремление преодолеть ее возрастает интенсивнее; второй момент, как раз наоборот, отражается удовольствием, которое сильнее

при начале и сильнее настолько, насколько опрокидываемая преграда была крепка, и становится все слабее и слабее по мере разрушения преграды, а прекращается вместе с преградой, потому что без преграды нет деятельности, как мы это высказали уже выше.

Таким образом, мы видим два акта, из которых один зависит от другого, но которые не одно и то же: один — сама деятельность, другой — сопровождающие ее чувства удовольствия и страдания. Припомним теперь то, что мы говорили о *внимании* и о возможности его сосредоточиваться на том или другом душевном акте. Одно следствие будет, если внимание наше сосредоточится преимущественно на деятельности, и другое — если оно сосредоточится преимущественно на сопровождающих ее чувствованиях удовольствия или страдания.

Если сознание сосредоточивается на самой деятельности или, что все равно, деятельность, как говорится, нас воодушевляет, то неудовольствие и удовольствие преодолеваемого препятствия приходят почти незаметно, ощущаются только по временам как нечто побочное. Но если, наоборот, не самая деятельность занимает нас, а только проистекающее из нее удовольствие, то естественно, что мы стараемся избежать неудовольствия и получить удовольствие. Если это нам удается или, по крайней мере, мы думаем, что это нам удается, то мы называем деятельность *приятной* и продолжаем ее: если же нам это не удается, то мы называем деятельность *неприятной* и бросаем ее, если можно ее бросить.

Но можем ли мы в самом деле достигнуть того, чтобы, не испытывая неприятной стороны деятельности, пользоваться приятной стороной? Никак! Не предмет доставляет нам удовольствие, а потребность, удовлетворяемая предметом. И чем эта потребность настоятельнее и долее не удовлетворяется (отчего накопляется сила стремления), тем и удовольствие, доставленное этой потребностью, обильнее (кусок черствого хлеба может показаться неприятной пищей и самой приятной, смотря по степени аппетита). Но неудовлетворенная потребность неприятна, и чем интенсивнее эта потреб-

ность, тем она неприятней. Наслаждение удовлетворения всех телесных потребностей мы покупаем не иначе, как неприятностью лишения, и сколько мы платим, как раз столько и покупаем. Сделать целью своей жизни телесные удовольствия — значит взяться добровольно наливать бочку Данаид. Обыкновенно стараются не доводить требования природы до тяжелого чувства, даже предупреждают его, обманывая или воображение или вкус: но вместе с тем, как известно, все более и более притупляется чувство наслаждения. Конечно, со стороны кажется, что и гастроном удивительно наслаждается изящным вкусом блюда: но это только потому, что он так обеднел в своих удовольствиях пищею, что и это ничтожное удовольствие кажется ему большим. Он собственно наслаждается уже не удовлетворением голода, а различением вкусов, разнообразием их: это уже своего рода артист; и вот почему ему нравятся вкусы, которые для человека, который ест, только когда он голоден, кажутся отвратительны. Нет такого вкуса, который человек, преданный гастрономии и взятый коллективно, не находил бы приятным: assa fetida, касторовое масло, каенский перец, гнилая рыба или дичь, горчица... все это приятно для гастронома, взятого коллективно. Если европейский гастроном еще отворачивается от того, что заставляет облизываться китайского, то это потому, что искусство гастрономии еще не развилось до своих универсальных пределов. Но даже и при гастрономическом наслаждении, как оно ни ничтожно, человеку не удается обмануть природу. Если гастроном ест все одно и то же, то удовольствие быстро исчезает; если же потребность нового вкусового ощущения удовлетворяется немедленно же, то самое удовольствие так же ничтожно, как неприятный промежуток ожидания.

Но если в гастрономическое дело замешивается душа, если гастроном уже гастроном не из удовольствия, а по страсти (бывают такие чудаки); если он различение вкусовых ощущений и комбинацию их сделал своим *душевным делом,*— тогда уже дело другое: не удо-

вольствие или неудовольствие занимают его; он ест и морщится, ест и улыбается, — но не страдание и удовольствие — его главная цель.— Таким образом, мы видим, что требования *растительного организма* (в двух видоизменениях его жизненного процесса — питание и размножение), удовлетворяясь, затихают, но на время; новое возбуждение их сказывается неприятным ощущением и, насколько мы дали усилиться этой неприятности, настолько сильно будет и наслаждение. Чем же короче сроки неудовлетворения, тем и наслаждения менее. Следовательно, в отношении наслаждения человек зависит от своей физической природы, которую не обманешь.

То же самое и во всех других наслаждениях, если они возникают не из дела, ставшего нашим душевным делом и которое мы делаем, не обращая внимания на то, сколько оно дает нам удовольствия или неудовольствия: делаем потому, что душа живет в нем, что это дело сделалось и содержанием. Радость ожидания как раз соразмерна с тяжестью ожидания, и если бы, напр., мы любили человека только потому, что он доставляет нам удовольствие, то на этом основании мы должны были бы столько же дорожить человеком, которого мы ненавидим. Мы должны бы были как можно чаще стараться расставаться с другом и как можно дольше оставаться с человеком ненавистным, рассчитывая в первом случае на радость свиданья, а во втором на радость расставанья. Если два существа, напр., искали друг в друге только наслаждений, то нет ничего гибельнее для них, как оставаться постоянно вместе.

Возьмите еще наслаждение, хоть, напр., гордостью: всякий честолюбец скажет вам, если захочет быть откровенным, что самолюбие его как раз столько же испытывало наслаждений, сколько и страданий. Если бы человек родился всемогущим владыкой мира, никогда не испытавшим сопротивлений и оскорблений самолюбия, то он менее всех в мире наслаждался бы чувством удовлетворенной гордости. Только оскорбленное самолюбие или страх оскорбления заставляют приятно

щекотать наше сердце чувством удовлетворенной гордости. Человек, покоривший мир, как Александр Великий, и привыкший к приятному щекотанию самолюбия, невольно будет поглядывать на луну: нельзя ли в ее независимости найти оскорбление своему самолюбию, чтобы приятно потом удовлетворить ему,— вокруг <которого> все ползает!

И во всем так: в наслаждении романом, путешествием, искусством, наукой,— если только они не стали нашим душевным делом, если только мы ищем в них не дела, а удовольствия. Мы находим это удовольствие, но как раз столько неудовольствия и как раз насколько мы страдали, настолько и наслаждаемся. Если же мы думаем надуть закон жизни, то это никак нам не удается, и мы, утишая страдания, утишаем и наслаждение и, наконец, доводим те и другие до нуля.

Теория удовольствия и неудовольствия, наслаждения и страдания — это старая сенсуалистическая теория, которую опять пустили ныне в ход материалистические миросозерцания, ложна в самом своем основании и решительно не выдерживает психологического анализа.

Весьма много заблуждений и очень вредных происходит из того, что смешивают стремление души к деятельности со стремлением ее к наслаждениям: только последнее может быть названо эгоизмом. Конечно, «никто по воле не делает того, чего не хочет», но разве это эгоизм? Это только непротиворечие самому себе, не бессмыслица. Но кто хочет того только, что доставляет ему наслаждение, тот эгоист.

Итак, жизнь души, не подрывающая сама себя, может состоять только в деятельности не для добывания удовольствий или неудовольствий, а для самого дела. В такой деятельности и удовольствия и неудовольствия нейтрализуются, и на место их выходит жизнь — горящая, пламенная, сыплющая вокруг искры; одинаково блестящие и одинаково жгучие: дитя гонится за этими мгновенными искрами, ловит их, жжет себе пальцы и опять ловит или огорченное неуспехом погружается в лень и апатию: но человек мыслящий

становится в средину, берет самый этот источник жгучих и блестящих искр.

Не вдаваясь в метафизические постройки онтологического свойства, в которые вдаются Фихте, Шопенгауэр, Браубах, не отыскивая, в каком отношении это гипотетическое стремление души находится к силам природы, мы принимаем просто, что это стремление есть выражение особенной душевной силы.... Мы уже показали выше, что природа душевной силы такова, что она не может проистекать из сил физических, что эта сила не творит физических сил организма, но и не творится ими; что она может проявляться только через посредство физических сил: но и физические силы не дадут без нее ни ощущений, ни чувствований, ни произвольных движений (см. разбор теории Фехнера). Теперь же мы прибавим только, что первое выражение этой силы есть стремление к деятельности, к жизни: если хотите, скука есть первая форма выражения силы душевной: но не определенная скука, а то гипотетическое томление, которое заставляет дитя в первый раз двинуть своими членами.

Такое душевное дело не заключает в себе еще никакого нравственного элемента: оно в нравственном отношении безразлично: таким душевным делом может быть что-нибудь гибельное или полезное для самого человека или других людей: но во всяком случае — это живое дело, это жизнь, это *свободный* труд, потому свободный, что он идет из души.

Требование свободы в труде точно так же, как и самое требование труда, прирождено душе человека. В самом чувстве препятствия, испытываемом при деятельности, лежит уже гнетущее чувство *несвободы*. Это, может быть, есть первое по времени чувствование (душевное чувство), которое рождается в душе младенца, когда ему связывают члены пеленкой, а он начинает противиться и кричать. В чувстве преодолевания препятствия есть благодатное чувствование свободы: отсутствие преграды, исчезающее опять так же быстро, как и сама преграда.

Если бы не было преград, мы бы не ощущали свободы. Двигаясь в совершенно пустом пространстве, мы даже не чувствовали бы, что движемся, как не чувствуем теперь, что несемся в пространстве вселенной с невообразимой быстротой. Чувствование свободы, следовательно, есть дитя предшествовавшего чувства стеснения: но само чувствование стеснения есть дитя стремления к свободе, врожденное всякому живому существу. Кант признает врожденность стремления к свободе, но только человеку (§ LXXXI). Нам положительно кажется, что Кант здесь ошибается. Мы, конечно, не можем судить о чувствованиях животных (может быть, этих чувствований и вовсе нет: нельзя доказать ни pro ни contra): но, сколько можно судить по аналогии движений и криков, то следует принять, что и животным врождено стремление к свободе, а некоторым в такой степени, что они даже предпочитают голодную смерть потере свободы.

Если у животных есть сознательная и чувствующая жизнь, подобная той, которую мы в себе ощущаем (а этого тоже доказать нельзя), то у них должно быть и стремление к деятельности, а если это стремление к деятельности, то и стремление к свободе, ибо чувствования, выходящие из обоих этих стремлений, непременно сопровождают одно другое.

В самом понятии деятельности уже заключается понятие *активности*, противоположное *пассивности*. Пассивная деятельность не есть деятельность, а претерпевание деятельности другого. Но есть ли в чистом виде деятельность пассивная или, лучше, пассивное состояние, не активное? Нет ни того, ни другого отдельно. Деятельность, как мы уже видели, есть преодоление препятствий: но пока препятствия не преодолены, мы пассивны.

Этот пассивный момент деятельности, если бы он отразился в чувстве, то отразился бы непременно стеснением, препятствием стремлению выразиться свободно, а преодоление препятствия, мгновение, когда оно уже более не теснит нас,— чувством свободы, отсутствием препоны. Первое чувство может быть продолжи-

тельно, во все время, пока стремление борется с препятствием и должно усиливаться с усилением стремления: второе, наоборот, весьма сильное в первую минуту, должно быстро ослабевать и скоро совсем исчезнуть, если мы его не поддержим, как это обыкновенно и бывает, воспоминанием нашего стесненного несвободного состояния. Ничего человек более сильно не ощущает, как первые минуты свободы; ничто не приводит его в такой энтузиазм («это самая сильная и стремительная из всех природных наклонностей человека», говорит Кант Anthrop., § XXXI), но в то же время ни к чему он так скоро не привыкает, как к свободе; сама по себе она очень быстро перестает ощущаться, но из этого нельзя заключить, что она исчезла; она не только бросает свой светлый луч на другие чувства, но стоит только человеку припомнить или свое прежнее зависимое состояние или взглянуть на другого человека в этом состоянии,— и счастье свободы мигом наполнит восторгом и энтузиазмом душу; а если она почует прикосновение прежней узды, то вздрогнет, как одичалый конь. Единственное средство заставить утратить это чувство — это развратить человека, сделать для него второстепенные наслаждения дороже главного.

Кант причисляет стремление *к свободе* к врожденным страстям человека в отличие от созданных людьми (честолюбия, властолюбия, скупости и т. д.). Врожденных страстей Кант всего полагает две: половая наклонность и наклонность к свободе. Как ни странно такое сопоставление, но обе эти наклонности имеют то общее, что они одинаково примитивны и сильны: но первая выходит из потребностей тела, а вторая явно из потребностей души как необходимый логический спутник стремления к деятельности. Кант готов, кажется, потребность свободы поставить в число потребностей растительных органических процессов; но мы видим, что чувство свободы есть не более как первая форма отражения в чувстве стремления к деятельности или, лучше сказать, процесса деятельности в обоих его моментах; чувство удовольствия или неудо-

вольствия будет уже только второй формой. Бэн тоже приходит к этой мысли (Emotion and the Will, p. 58) и начинает исчисление душевных чувств с чувства, связанного с свободным выражением душевного движения (vent of Emotion) и с противоположным выражением задержанного или остановленного движения; но странно, что он не дает всего значения этой мысли, какое бы она должна иметь. Но принадлежит ли она сама к чувствам удовольствия или неудовольствия? нет, мы ясно его отличаем. Прекращение долговременно и сильно мучившей нас боли само по себе не дает никакого чувства; это только прямое отрицание чувства боли; но если ничто не доставляет нам столько счастья, как прекращение долговременной боли, то это именно потому, что боль не только заставляла нас страдать, но мешала нашей душевной деятельности, отымала у нас свободу мыслить, чувствовать и действовать, как мы хотим или как мы привыкли. Слабая зубная боль, короткий промежуток которой вовсе не так мучителен, способна довести до отчаяния именно как помеха душевному процессу. Конечно, чувство стеснения по большей части сопровождается неудовольствием, но бывает и наоборот: так, человек нерешительный бывает иногда радехонек подчиниться чужой воле и даже посулу какой-нибудь приметы или гаданья и истинно страдает, когда ему предоставляют свободу действовать: это уже будет, конечно, извращение природного стремления, как извращаем мы даже стремления, вытекающие из процессов нашего телесного организма.

* Стремление к свободе и душевное чувство стеснения и свободы так совпадают с стремлением к деятельности, что их можно бы принять за одно и то же: однакоже мы видим, что это не одно и то же. В чувстве свободы нет и другого содержания, кроме свободы же, но самое это чувство испытываем мы, когда представляется какому-нибудь нашему стремлению помеха и мы ее преодолеваем. Если бы не было этих стремлений,

* Вставка на полях ркп. (*Ред.*).

мы не испытали бы ни чувства стеснения, ни чувства свободы. Конечно, энтузиазм свободы может иногда дорасти до того, что мы поставим его так же, как ставили наслаждение выше самой деятельности, выше жизни; такое стремление к свободе ради только свободы выразилось ясно во время первой французской революции, что побудило даже Гегеля создать для этой эпохи особый исторический момент (Werke Hegel's) произвола, т. е. воли, выкидывающей всякое содержание, обращающейся ко всякому содержанию как стеснению; но сам философ видит в этом моменте только момент переходный, а мы видим уклонение, может быть, и необходимое, временное уклонение от человеческой нормы, как и искание деятельности для удовольствий или уловления наслаждений с избежанием страданий. Свобода, выбрасывающая из себя всякое стеснение, отворачивающаяся от всякого стремления, или стеснения, есть стремление пустое, само себя отрицающее, ложный призрак; таково стремление экстра-стоиков не подчиняться никакому стремлению, чтобы удержать свою свободу: это была мечта, на деле же они становились циниками, т. е. такими же рабами телесных стремлений, как и животное, по которому они получили свое название.

Свобода рациональна только тогда, когда она занимает второе место после деятельности (все на своем месте и есть рациональность), т. е., когда она является чувством того, что *наша деятельность есть именно наша*, потому что всякая деятельность, которую мы считаем не нашей, не есть свободная деятельность, не есть труд, а работа, принуждение, собрание препятствий для свободного процесса нашей собственной жизни и потому:— или приводит человека в отчаяние, или заставляет его обманывать, т. е. выполнять свое желание в форме выполнения чужого, или деградирует человека, насколько это возможно, до состояния скота. Все благо деятельности исчезает, когда она несвободна, идет не из нашей души, и вот почему Кант говорит: «тот, кто не может быть счастлив

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

иначе, как по произволу другого (пусть этот произвол будет благодетелен, сколько угодно), чувствует себя действительно несчастным» (Anthrop., § LXXXI).

Только свободная деятельность делает человека счастливым, ибо деятельность только и может быть, что свободна, иначе она будет не деятельностью, а препятствием к деятельности, рядом препятствий, о которые, как волны о скалы, будут разбиваться самостоятельные свободные стремления человека к деятельности и, с ропотом убегая назад, наполнять душу глубоким, бездонным отчаянием. Но если не деятельность, сопровождаемая свободой, а сама свобода становится на первый план, то она делается фальшивым маяком человеческой жизни, заводящим ее в водоворот стремлений, из которых одно нагоняет другое и ни одно не может удержаться, и человек увлекается в бездну, для спасения из которой готов схватиться за яд, за нож, за руку Наполеона III.

Следовательно, свобода рациональна только на своем месте, т. е. как подчиненная душевной деятельности, и это подчинение выражается в том, что человек сам ограничивает свою свободу для выполнения своей задушевной цели, которой не может быть свобода, потому что свобода, стремящаяся только к свободе,— пустота, отсутствие препятствий и, следовательно, отсутствие деятельности, отсутствие жизни: в этом смысле свободен только труп — этот полнейший раб физической природы.

Ни наслаждение и страдание, ни стеснения и свобода не составляют сами по себе ничего существенного: это только спутники душевной деятельности, спутники жизни; но второй необходимее первого, ибо без свободы сама наша душевная деятельность не будет нашей душевной деятельностью. Это впрочем не мешает людям представлять постоянные уклонения: гнаться за наслаждениями как за чем-то существенным и, ловя эти неуловимые блестящие огоньки, терять для них и свободу и деятельность, или плыть на фальшивый маяк свободы и попадать в крутящуюся бездну. Только

стремление к делу, переходящее в успешную деятельность, сопровождается и свободой и наслаждением, но также сопровождается неизбежными стеснениями своей свободы и неизбежными страданиями и достигает возможного для человека на земле *счастья*, которое не в наслаждении и не в свободе, а *в деле*, *в жизни*, *в нашей душевной деятельности*.

Таким образом, делая краткий вывод из всего, что мы старались доказать, мы принимаем:

1) основным стремлением души — стремление ее к деятельности. Это стремление души до того фундаментально, до того лежит в основании всех прочих психических явлений, что если мы самую душу не называем деятельностью, как это делал Аристотель (цит.), то только потому, что такое название могло бы, лишив душу собственной ее субстанции, повести к ложному ее пониманию как деятельности телесного организма (какой и старается представить ее современный материализм. См. Фогта... Молешотта....), тогда как мы уже доказали, что психическую деятельность, не изменяя здравому смыслу, нельзя вывести из свойств известной нам материи и даже из того понятия о материи, которое мы только можем себе составить (см. выше гл. . . .);

2) второе наше положение будет, что деятельность по самой сущности этого понятия, выведенного нами, вероятно, из психических же самонаблюдений, есть непременно *борьба* и *преодоление* препятствий и что никакая деятельность немыслима — а) без препятствий, б) без стремления преодолевать эти препятствия и в) без действительного преодолевания их;

3) что деятельность душевная совершается сознательно; но что при этом не ощущается ни удовольствия, ни неудовольствия, нейтрализующих друг друга, а просто *жизнь* и, пожалуй, *довольство*, совершение жизни, *счастье жить*;

4) что остановка или ускорение в этом процессе жизни отражаются прежде всего в чувствовании стеснения или свободы, которые сами по себе ни удоволь-

ствие, ни неудовольствие, а особенные, специфические ощущения, врожденные душе и сопровождающие процесс жизни;

5) что удовольствия и страдания составляют только третью форму в чувствовании всех перипетий процесса жизни;

6) что удовольствие получается единственно неудовольствием и что попытка сфальшивить эту монету, на которую приобретаются наслаждения, отражается фальшью в самих наслаждениях, которая в свою очередь выражается или разрушением наслаждения или деградацией человека, уклонением и, кажется, совершенным прекращением процесса жизни и что, следовательно, *эвдемонизм* ложен в основании;

7) что свобода необходима для душевной деятельности, но точно так же, как необходимо и стеснение; что само чувство свободы без предварительного чувства стеснения невозможно и что, следовательно, стремление к свободе само по себе не может быть существенным стремлением; но что свобода — первая и более необходимая форма для жизни, чем наслаждение;

8) что существенное для человека лежит в самой деятельности, в самом процессе жизни, а не в сопровождающих его ощущениях свободы, стеснения, наслаждения и страдания, которые не = = друг друга, оставляют человеку пустоту, отсутствие деятельности и жизни; что существенно, следовательно, одно — *дело жизни*.

Но что же это такое за дело, единственно могущее выполнить (т. е. пополнить изнутри, по меткому выражению русского языка) человеческую жизнь, единственно могущее дать возможное на земле счастье всякому живому существу? — Это дело так же разнообразно, как разнообразны жизни. Жизнь, т. е. душа, как мы уже видели, так индивидуальна, как ничто другое в физическом мире, и у каждой жизни свое стремление. Гусеница, сколько можно судить по ее действиям, не из гоньбы за удовольствиями или свободой работает всю свою жизнь свою куколку; а бабочка не из удовольствия или свободы подвергается тысячам неприятностей, ли-

шений, стеснений, чтобы приютить свое яичко именно там, где может выйти и вырасти будущее животное, которого бабочка никогда не увидит.

Что же побуждает бабочку к такой неустанной деятельности, преодолению стольких препятствий и, вероятно, доставляющей ей много страданий? Инстинкт, как говорят обыкновенно, подчиняясь дурной привычке класть заплаты из непонятных слов на прорехи наших знаний. Не знаем, что скажем; мы просто и не можем сказать иначе, даже приняв наследственное развитие и усовершенствование инстинктов, доказываемое Дарвином, но не видя возможности при идее усовершенствования и развития обойтись без того, что совершенствуется и развивается.

Как ни разнообразны инстинкты животных, но, сколько мы можем судить по проявлениям этих инстинктов или врожденных стремлений, все они выходят из *растительного процесса* и его потребностей. Все стремления растительного процесса, как мы уже видели, выражаются в одном стремлении — продолжить жизнь и расширить ее пределы до бесконечности. Мы заметили и две дороги этого одного стремления: первая — продолжить жизнь индивида; вторая — продолжить жизнь рода,— другими словами: стремление к жизни и стремление к оплодотворению. Мы видели также, как выполняются эти стремления в растительных организмах, и видели также, *частью*, как это удовлетворение изменяется в организмах животных.— Если бы цвѐток был одарен способностью ощущать совершающиеся в нем процессы, то, без сомнения, он ощутил бы два стремления: питаться с соблюдением всех необходимых для питания условий и размножаться. Более этих двух стремлений, впрочем, чрезвычайно обширных и разнообразных по степеням и способам удовлетворения, мы и не находим у животных, за исключением еще третьего стремления к бесцельным движениям или ту беспокойную живость, на которую мы указали выше. Это вообще стремление к жизни и к ее продолжению, а, следовательно, и к средствам жизни и продолжения жизни

индивида и рода. Средства эти уже указываются животному самой природой. Таким образом, потребности растительного процесса превращаются в душе животного в стремления, которые в свою очередь при их удовлетворении или неудовлетворении делаются *причиной* различных чувствований и желаний и *мотивами* деятельности. Способ выражения этих потребностей растительного процесса и способы их удовлетворения необыкновенно разнообразны в животном царстве, и это разнообразие в главных своих формах составляет *прирожденные* инстинкты животных. Естественные науки в лице Дарвина обнаруживают стремление отвергнуть врожденность инстинктов и объяснить их постепенным усовершенствованием наследственно передаваемых привычек. Попытка эта, как признал сам Дарвин, остается покудова еще попыткой (Ср. Kant's Anthrop., § LXXXVI: Кант называет здесь «любовь к жизни и половое стремление могущественными двигателями, заменяющими разум в сохранении человеческих индивидов и человеческого рода»; но любовь к жизни сводится проще на стремление к питанию, врожденное и человеку, и животному, и растению); но если бы она и удалась, то она свела бы все разнообразие инстинктов к одному все же врожденному стремлению — жить и размножаться, т. е. жить в этих двух формах — индивидуально и родом. Мысли Ламарка и Шопенгауэра в философии нашли бы тогда себе в этом отношении блестящее подтверждение. Но едва ли такая удача возможна: по крайней мере, превращение насекомых представляет тому значительную преграду.

В человеке, как и в животном, работают те же растительные инстинкты и дают содержание огромному количеству психо-физических явлений; но не всем. В человеке, кроме того, мы замечаем также психические деятельности, которые не объясняются из растительных стремлений. Говорить о жизни чисто человеческих стремлений мы будем в III отделении; а здесь мы говорим только о форме выражения их, о стремлении к деятельности, к жизни вообще и потому, не входя в разбор

содержания дела человеческой жизни, скажем только, что таким делом, такой сердцевиной нашей жизни может быть всякое дело, которое мы считаем, хотя, может быть, и ошибочно, делом серьезным, своим собственным и которое увлекает нас до того, что ради совершения его мы готовы преодолевать всякие препятствия, подвергать себя лишениям, свободу нашу стеснениям, отказываться от наслаждений, переносить страдания; всякое дело, при совершении которого мы не думаем (по крайней мере, в главные, увлекающие моменты деятельности, хотя и думаем по временам, когда сама деятельность ослабевает), не думаем ни о наслаждениях, ни о страданиях, ни о том, что это наше дело или что его требуют от нас и другие, словом — *не заботимся ни о чем, кроме самого дела*.

Что такое отношение человека к делу бывает, в этом никто не сомневается по причине многих, каждому известных примеров, когда человек переносит из-за руководящей его цели всевозможные страдания (так, по крайней мере, кажется нам со стороны) и даже нередко платится жизнью. Но нормально ли такое явление до того, чтобы мы имели право поставить его нормой? Положим, что люди (хотя бы они казались для нас со стороны безумными) действительно счастливы; но разве многие способны к такому счастью? На это мы ответим, что способны *все* в *большей* или *меньшей* степени и насколько способны к такому делу, настолько же способны и к счастью.

Бедняк, у которого каждое утро спрашивает: «а что ты будешь есть сегодня?»; отец семейства, жертвующий всем, чтобы воспитать и обеспечить детей своих; ученый, проникнутый весь своим ученым трудом; безумец, попавший в сумасшедший дом из-за завладевшей им идеи, и другой безумец, умирающий с голоду на своем сундуке и которого следовало бы посадить туда же,— все это люди, живущие полной жизнью.

Но разве большинство не живет без всякой жизненной задачи? Правда, но не в такой степени, как нам кажется. Дело в том, что человек способен иметь не одну, а несколько руководящих деятельностей жизни.

Так, художник может и заботиться о своей семье, и о своем художническом труде. Но всегда бывает так, что одна забота сменяет другую. Он, может быть, принимается за картину для того, чтобы доставить обеспечение горячо любимой семье, но раз поглощенный своим трудом он забывает уже семью свою, и только тогда труд его идет вполне успешно. Если же он начнет вмешивать свои эгоистические, хотя и семейные интересы в свой художнический труд, то он начнет ослабевать по мере этого вмешательства и даже сам по себе будет неудачен, ибо мы успеваем в деле, насколько отдаемся делу. Сельский хозяин, например, полюбивший сельское хозяйство вообще и в приложении к своему частному имению в особенности, не только будет больше почерпать счастья в своем деле, но и поведет его успешнее, нежели тот, кто, не любя самого этого дела, будет любить его следствия и самые деньги не как деньги, а как средство наслаждений. Вот почему опытные скряги высказывают прямое и глубокое наблюдение, когда говорят, что «деньги любят того, кто их любит». Вот почему люди, ищущие богатства для наслаждения им, редко его находят, а люди, трудящиеся из любви к тому или другому труду, нередко получают богатство, которого не желали. Люди такого сорта, у которых не одна, а несколько жизненных деятельностей, способны к счастью вообще настолько, насколько эти цели не мешают одна другой и насколько выдвинется между ними главная цель и поглотит человека.

Всего же менее способны к счастью те любимые дети судьбы, как их обыкновенно называет толпа, подавляемая ежедневно преодолеваемыми и ежедневно, как гидра, возрождающимися нуждами, те *пасынки* судьбы, как называем мы их, которые самым рождением поставлены так, что им оставалось только искать наслаждений и выбирать из них самые приятные и возбудительные, и которые не потрудились сами приискать себе никакого душевного дела, в котором отказала им злая судьба. Эти-то именно счастливцы и всего дальше от счастья. Пока еще тело не совсем истощено, пока оно

еще, убиваемое немедленным удовлетворением, продолжает возрождать свои требования, что-то похожее на жизнь совершается в этих бедняках; но когда все уже истощено, все наслаждения испытаны и испорчены, тогда открывается впереди такая, вечно голодная пустота, которую мы выразим словами Данте: «...

Из приведенных примеров уже видно, что мы не вводим *еще* здесь нравственного различия дурного дела от хорошего и даже умного от глупого; но показываем, что всякое дело, даже безумная идея или злодейский умысел и т. п., могут стать делом жизни и что в этом деле, в самом деле, а не в его последствиях заключается единственная возможность счастья для человека на земле. Вот почему, перебирая все возможные наслаждения и ища такого, которое не обманывало бы человека и не причиняло бы ему страданий вместо наслаждения, Кант останавливается на *отдыхе от труда* и называет его «высочайшим физическим благом человека» (Anthrop., § LXXXVI). Но в выражении этого глубокого психического наблюдения вкралось у Канта две ошибки: во-первых, это не физическое благо, даже если бы отдых был после физического труда; конечно, корень его в отдыхе тела, но самый этот отдых ощущает только душа; а во-вторых, это вовсе не благо, а наслаждение, проистекающее из блага — труда. Здесь миросозерцание Канта мутит ясность его психических наблюдений, необыкновенно глубоких и метких. Не выразив ясно всего значения труда для жизни, Кант однакоже живо почувствовал это значение, и мы слышим тон глубокого убеждения, вынесенного из долгой и вполне сознательной жизни, когда он говорит: «чем более ты думал, чем более действовал, тем более жил» (ib., § LX). Или, выражаясь еще задушевнее, Кант говорит: «самое верное средство услаждать все бедствия заключается в мысли, которой можно ожидать от всякого благоразумного человека, в мысли, что жизнь вообще относительно сопровождающих ее наслаждений, которые зависят от обстоятельств, *не имеет никакой цены* и что вся стоимость ее измеряется тем употреблением, которое мы

из нее делаем, и теми целями, которые мы себе предлагаем».

Кажется, от этих слов остался Канту один шаг, чтобы сказать, что сама в себе деятельность есть высшее благо человеческой и всякой жизни...

Повторяем, здесь нам еще не место брать нравственное значение человеческого дела; а мы берем покудова только одну его форму и называем эту форму душевной деятельности *альфой* и *омегой* всех *форм* психической жизни человека, или проще — форму, тождественную самой форме жизни, — *деятельным покоем.*

(*Приписка на полях карандашом*: следовало резко отделить счастье от наслаждений и тогда в педагогическом приложении свести меры в отношении животных стремлений к деятельности. Основное выражение — человек удовлетворяет своим телесным потребностям, чтобы *жить*, а не наоборот: жить же значит думать, чувствовать и действовать вечно. *Позднейшая приписка чернилами*: Это особая глава; но для нее у меня нет покудова источников под руками).

* * *

Обращаясь теперь к *педагогическому приложению* идеи, развитой нами в этой главе, мы находим, что приложение это может быть чрезвычайно велико и разнообразно, но что сущность его можно выразить в нескольких словах:

Научить человека искать себе средства для наслаждений (эвдемонизм, эпикуреизм) значит обманывать человека и заставлять его накачивать Данаидову бочку; научить человека пренебрегать наслаждениями и страданиями и искать выше всего свободы (стоицизм) значит тоже обманывать человека и гнать его в безбрежную пустыню; но дать человеку *деятельность*, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно,— вот истинная цель воспитания, цель живая, потому что цель эта — сама жизнь.

Мы уже видели прежде, что основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так

как всё остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека. Мы видели также, что в человеке цель воспитания составляет *душа*, для которой существует тело (см. выше). Теперь же мы видим, что и в душе целью воспитания есть дать ей вечную, по возможности, полную, широкую, поглощающую ее деятельность. Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот *полное определение* цели педагогической деятельности.

Первая половина этой задачи (приискание труда) особенно важна для воспитания достаточных классов: бедного человека труд и сам отыщет; богатому надобно его отыскать; а это совсем не так легко, как кажется, потому что труд должен наполнить душу и его должно стать на всю жизнь, да и в будущем он должен остаться вечным.

Но прежде, чем мы приступим к развитию этой мысли, взглянем, как определяют цель воспитательной деятельности другие педагоги, чтобы видеть, в чем мы согласны и в чем расходимся с ними. (Далее следует краткое перечисление определений цели педагогической деятельности Шварца, Нимейера, Пальмера, Дистервега, Бенеке. *Ред.*)

Потом большее развитие самой идеи и средств ее осуществления (в цитате указать на статью о труде).

(Ф. 316, № 19, «О чувствах», стр. 37—63).

260. *Стремление к свободе. Повиновение* (*кар.*)

«Знаете ли, какое лучшее средство сделать ваше дитя несчастным? Это приучать его все получать; так как его желания беспрестанно возрастают легкостью их удовлетворения. Рано или поздно вы должны же будете прибегнуть к отказам, и этот непривычный для него отказ будет его мучить более, чем лишение того, что он желает» (Em., p. 68).

Потом, получая отказы в выполнении своих невозможных желаний, дитя считает себя оскорбленным, делается деспотом и несчастным (ib.).

«Какое поражение для такого человека, привыкшего, чтобы все склонялись перед ним, когда, вступив в свет, он почувствует, что все ему противится, и будет задыхаться под тяжестью того самого мира, которым он думал распоряжаться по произволу».

«Но если нет предмета более достойного осмеяния, как самовластное дитя-деспот, то нет предмета более достойного сожаления, как дитя запуганное» (ib., p. 69).

«С жизнью гражданскою начинается гражданское рабство, говорит Руссо, пускай же дитя хотя до тех пор попользуется естественной свободой, которая, хотя на время, удалит от него пороки, приобретаемые в рабстве» (ib., p. 69).

Что за дичь?

Вот его правило: «Дитя не должно получать ничего потому только, что оно его требует; но только потому, что оно ему нужно, и ничего не делать из повиновения, а только из необходимости: слова — повиновение, приказание — должны быть изгнаны из лексикона воспитания, а еще более слова долга и обязанности; но зато большое место должны занять в нем слова — сила, необходимость, бессилие, принуждение (ib., p. 70).

261. *Страдание. Злоба. Воспитание воли*

Ложная теория образования чувствований и страстей привела Бенеке и к ложным педагогическим выводам.

Так, он утверждает, что все полные возбуждения (Reize) укрепляют душу, а все недостаточные возбуждения или перевозбуждения ослабляют душу; а из этого выходит правило: «по возможности оберегать дитя от всех ослабляющих впечатлений» (Erz. und Unter., Th. 1, § 40, S. 164), т. е., следовательно, от ожиданий страданий, страхов и т. д.

О злобе Бенеке говорит: «Только кто страданиями и слабостью внутренно тронут (verstimmt), без сильной опоры и противодействия, может чувствовать *злорад-*

ство и находить облегчение в том, чтобы другие еще более страдали; и будет испытывать страдание при счастьи и преимуществах других» (ib.).

В другом месте (ib., § 42, S. 168) Бенеке выражается еще яснее: «Только *возбуждения*, вполне соответствующие *первичным силам*, следовательно, такие, на которых основываются представления и чувствования удовольствия, могут оставить укрепляющие следы и задатки в душе».

Это представление имеет свою справедливую сторону и показывает, как должно происходить *укрепление воли:* человек преодолевает самые сильные страдания только вследствие *убеждений*, т. е. таких *ясных и твердых представлений*, которые доставляют *ему удовольствие*, следоват., пока таких задатков нет в душе, нельзя требовать от дитяти преодоления страданий; но этого необходимо надобно требовать по мере приобретения таких точек опоры для борьбы с лишениями и страданиями. Таким образом, Бенеке и примиряет две противоположные теории, а именно *теорию закаления* и *теорию обережения* от всяких *огорчающих впечатлений* (ib., § 11, S. 166).

Дети сами помогают этому, сохраняя слабое воспоминание о страдании и не предвидя бедствий, как замечает Nekker-де-Saussure (Educat. progres., t. I, p —).

Но нам кажется, что Бенеке здесь упускает из виду *выносливость*, приобретенную привычкой, когда страдание перестает быть страданием от частого повторения.

Но не противоречит ли Бенеке сам себе, когда в другом месте сам говорит: «Опыт показывает много примеров, что из детей, целые годы страдавших какими-нибудь болезнями, тем не менее выходят бодрые, веселые, добродушные люди» (§ 43, S. 174).

Правда, Бенеке говорит дальше, что душевные страдания, как, напр., *страх*, действуют сильнее телесных. Но разве не все страдания *душевные страдания?* Следовательно, ослабляет здесь душу не само чувство страдания каким-то таинственным образом; а просто *обилие представлений, связанных с чувством страха.*

Чем более таких представлений, тем естественно человек нерешительнее, трусливее; воля его слабее.

(Ф. 316, № 19, «О чувствах», стр. 37—63).

262. (VII, 21). *Исполнение*

«Par quel bizarre tour d'esprit nous apprend-t-on tant de choses inutiles, tandis que l'art d'agir est compté pour rien» (Emile, p. 275).

«Должно строго отличать, говорит Эйлер: волю или самый акт воли, от исполнения, которое совершается через посредство тела» (Eiler, t. II, Lettr. XXIII, p. 304).

Но какая же разница?

263. (VII, 34). *Награды и наказания (Бенеке)*

У Бенеке (Erz. und Unt., T. I, § 77, S. 329) ничего особенно замечательного.

Он говорит, что во всяком случае награды и наказания — один из недостатков воспитания,— *суррогат* прямых воспитательных мер.

Они имеют исправительную цель и тем отличаются от государственных, так как душа дитяти бесконечно подвижнее, не так связана в одно...

Награды и наказания допускаются в двух случаях:

1) Когда побудительные мотивы, исходящие из самой вещи, не могут быть поняты дитятей, или только могут быть поняты не вполне по своей отдаленности, как, например, польза изучения чуждого языка, вред неумеренности, вредное действие ссорливости на характер и т. д.

2) Хотя мотивы самой вещи и доступны дитяти, но «потемняются и отталкиваются чрезмерно сильными противоположными» задатками, как, напр.,— отсутствие прилежания из лености или похищение чужих вещей из страсти к лакомству... В обоих случаях воспитатель представляет собой практический разум, т. е. вполне и всесторонне развитую оценку вещей (ib., S. 330).

«Воспитатель должен быть сколько возможно скуп на награды и наказания» (ib.).

«Так как награды и наказания суть только суррогаты естественных побуждений, то должны быть немедленно прекращены, как (только) последние вступают в свою силу; так, например, если позволительно поддерживать вначале ученье дитяти наградами и наказаниями, то приложение их должно сейчас прекратиться, как только дитя станет в самом ученьи находить удовольствие» (ib., § 77, S. 331).

«Награды и наказания должны быть направлены к тому, чтобы сделать самих себя ненужными».

Воспитатель не должен забывать, что награды и наказания сами по себе суть психические деятельности, следы которых остаются в душе — или сами по себе, или теми реакциями, которые ими вызываются: «Дитя, повиновение которого добывается сладостями и красивым платьем, делается лакомкой или тщеславным; брань убивает самоуважение; беспрестанные наказания образуют бессильное существо и т. д. ..., а реакция возбуждает лживость, скрытность и т. д. А потому воспитатель должен заботиться о том, чтобы никогда не приносить постоянного в жертву преходящему успеху» (ib., S. 332).

«Наказание по мере того, как дитя из существа чувственного делается духовным, должно также из чувственного делаться духовным.

Понятно, что при наказаниях воспитатель должен подчиняться рассудку, а не поддаваться гневу. Но он не должен оставаться безучастным к наградам и наказаниям» (ib., S. 333).

При важных проступках, которые вдруг открылись, воспитатель и даже другие, окружающие дитя, должны вдруг переменить свои отношения к нему: обращение важное, строгое, скупое на слова — должно быть принято, пока не произойдет исправление (см. Неккер-де-Соссюр, т. II).

Наказание должно быть по возможности теснее связано с проступком, так чтобы ребенок ясно понимал, за что его наказывают. Прощения, смягчения наказания

не должно быть: это «не любовь (Milde), а жестокость в отношении ребенка» (ib., S. 334).

Действие наказаний притупляется; а потому воспитатель должен в этом отношении заботиться о том, чтобы не притупить чувствительности дитяти (ib., S. 336).

264. (VII, 35). *Наказания*

«Наказание для детей не должно быть наказанием, но естественным последствием их дурного действия» (Emile, p. 86). Это совершенно справедливо, но для дитяти и сам воспитатель есть внешняя природа, и разум, и воля воспитателя — разум и воля природы.

За нарушение этого разума и этой воли дитя так же должно быть наказано, как будет оно наказано, если дотронется до огня или ударит ручонкой о камень. А это правило принимается обыкновенно в тесном смысле: чтобы, напр., дитя, которое солгало, не пользовалось доверием (как и у Руссо, p. 86), но это не всегда возможно, даже и в случае лжи затруднительно.

IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ К СПЕЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

1. О воспитании разума

265. *Рассудок и разум*

Великие противоречия, вносимые духом в рассудочный процесс сознания, сообщили и до сих пор сообщают ему неустанную энергию в его движении вперед и вперед. К чему стремится это вечное примирение непримиряющихся противоречий и вечное нахождение новых противоречий в том, что казалось примиренным,— этого мы не знаем. Цель эта лежит вне человеческой жизни и вне человеческого сознания. Мы можем только констатировать факт такого психического явления, описать его, показать результаты; но угадывание его цели переходит уже в область веры. Несомненно

только то, что, достигая этой неведомой цели, лежащей вне нашего временного существования, мы достигаем множества побочных целей: наука наша идет вперед, материальный быт улучшается, общественный совершенствуется, человек развивается и умственно и нравственно. Вот психологическая основа глубокого евангельского изречения: «ищите, прежде всего, царствия божия, а все остальное приложится вам». Изречение это может быть отнесено не только к апостолам, которым оно было сказано, не только к каждому отдельному человеку в его отдельной жизни, но и ко всему человечеству в его историческом развитии. Стремясь к неведомой цели, и именно потому, что стремится к этой неведомой цели, и настолько, насколько оно стремится к ней, достигает человечество по пути множества временных целей, обогащающих его рассудок, улучшающих его быт, совершенствующих его умственно и нравственно.

Однакоже противу этого вечного движения вперед и вперед к неведомой цели часто возмущается животная природа человека. Тогда рассудок отказывается следовать за таинственными указаниями духа, который, не щадя ни нашего самолюбия, ни нашей нетерпеливости, говорит нам только, что мы на пути, не говоря даже, близка или далека цель. Это вечное, обидное для самолюбия сознание, что мы еще не там, где должны бы быть, нередко заставляет человека отказываться от дальнейшего движения, останавливаться на станции и располагаться на ней, как дома. Животная природа человека возмущается, рассудок вступает в права разума, хочет привести весь материал рассудочного процесса в полную ясность, *выбросить* из него все противоречия, которых не может разрешить, или спешит фантазиями, а не фактами, объяснить необъяснимое, свести все в простые положения рассудка, расстаться, наконец, с этими мучительными, вечными противоречиями и сомнениями и сделать свою теорию неизменным принципом практической жизни. Но что же выходит из такой решимости? Временные, всеобъясняющие теории, которые

в данный момент, кажется, удовлетворяют всех, но в следующий же рушатся, оставляя пустоту в душе, которую человек спешит наполнить новой теорией, а жизнь идет все вперед, колеблемая, но не сбиваемая с пути временными увлечениями рассудка. Наука руководится *рассудком*; но жизнь руководится *разумом*, для которого наука только средство, а не цель жизни.

Сущность сознания и, следовательно, рассудочного процесса, состоит в уничтожении беспрестанно вкрадывающихся в него противоречий; но не такова сущность разума, который сознает эти противоречия и вместе с тем видит неизбежность их. Рассудок есть процесс сознания, а разум — сознание самого этого процесса, или, вернее, самосознание рассудка. Рассудок есть совокупность фактов, приобретенных сознанием из опытов и наблюдений над внешним миром. В разуме к этому содержанию рассудка присоединяются еще наблюдения и опыты, которые сделало сознание над собственным своим процессом в различных областях рассудочной деятельности — в истории философских и политических систем, в истории цивилизации, в истории религии, в истории самой науки, сводя всякую историю и историю вообще к спокойному психическому анализу. Но из этого, конечно, не следует заключать, что разумом обладают только психологи, историки и философы ex officio. Всякий мыслящий человек непременно историк, философ и психолог; всякий делает наблюдения над собственным развитием, над своими психическими процессами; всякий делает опыты в психической сфере и выводы из этих опытов.

Рассудок есть плод *сознания*; разум — плод *самосознания;* сознанием обладают и животные, но самосознанием обладает только человек. Вот почему анализ разума нам предстоит еще сделать тогда, когда мы будем заниматься духовными особенностями человека, теперь же мы еще в сфере его животной жизни, из которой нас беспрестанно увлекают вперед те изменения, которые сделаны в этой жизни духовными особенностями человека. Изменения же эти так велики, что только внима-

тельный анализ открывает в животных процессах, совершающихся в человеке, сходство с теми же процессами, совершающимися в животных: дух переделывает на свой лад даже животный организм человека.

В теории можно еще жить одним *рассудком;* но высшая практическая деятельность требует всего человека, и, следовательно, требует руководства *разума.* Это замечание, приложимое ко всей общественной исторической деятельности человека, с особенной силой относится к деятельности *воспитательной.*

Воспитатель — не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а *практик,* и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения *рассудка,* стремящегося удалить противоречия и бросающего временный мост из гипотезы там, где еще нет перехода,— а всестороннее понимание *разума,* который видит современные *пределы знания.* Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот *зрелый* человек, который берет на себя воспитание *незрелых* поколений. Если специалист-естествоиспытатель стремится объяснить все психические процессы из физических и химических явлений, то это увлечение может принести полезные плоды; если метафизик стремится объяснить все из субъективной идеи, то он, может быть, подарит мир несколькими великими мыслями; если специалист-историк или статистик подводит все под какой-нибудь один закон, положим, хоть под закон влияния природы на человека, то в своей односторонности он может подвинуть науку вперед, расширить область человеческих знаний. Но если *воспитатель* увлечется каким-нибудь из этих односторонних стремлений, то кроме вреда он ничего не принесет своим воспитанникам, которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни. В практической жизни русская пословица — «ум без разума беда» имеет большое значение, а особенно в деле воспитания. Из этого уже видно, как противоречат сами себе те, которые в одно и то же время вооружаются против различных увлечений в школах и против

специального приготовления воспитателей к своему делу, полагая, что каждому учителю достаточно быть хорошим специалистом в своем предмете*. Поясним это отношение воспитателя к науке примером, взятым из самых современных вопросов.

Самое характеристическое явление науки двух последних десятилетий есть необычайное усиление и распространение естествознания; а вместе с тем и промышленная деятельность народов расширилась и приобрела такое значение, какого не имела никогда. Как бы кто ни смотрел на этот факт, но не признать его никто не может, и во всяком случае жизнь человечества сделает бесспорный прогресс, если ею будет руководить более промышленный и торговый расчет, чем властолюбие, слепой фанатизм, национальные гордости и ненависти. Однако разумный воспитатель не увлечется этим движением времени. Зная человеческую природу, понимая хорошо, что удовлетворение материальных потребностей не есть еще удовлетворение *всех* потребностей человека, что человек живет не для того, чтобы есть и одеваться, но для того одевается и ест, чтобы жить, воспитатель не оставит неразвитыми высших душевных и духовных потребностей человека и сделает девизом своей воспитательной деятельности слова спасителя: *не о хлебе едином жив будешь*. Но если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии, *довоспитывать* воспитанников его несовременной школы. Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути. Школа, противящаяся жизни, сама виновата,

* Милль и Конт совершенно справедливо видят большое зло в «разрозненной специальности» современных ученых (Дж.-Ст. Милль — О. Конт, стр. 86); но нигде это зло не приносит такого вреда, как в воспитании.

если не внесет в нее тех благодетельных умеряющих влияний, которые может и обязана внести, тех *разумных* элементов, под сенью которых должны обеспечиться от едкой остроты жизни и ее беспрестанных временных увлечений — как нежное, беззащитное детство, так и неокрепшая еще, пылкая юность.

Успехи естественных наук, характеризующие наше столетие, идут не только вширь, но и вглубь. Число знаний человека о природе не только увеличилось в громадных размерах, но и сами знания все более и более приобретают *научную* форму, способную развить человека умственно не менее, а может быть, и более, чем прежние приемы и методы, так называемого, формального развития. Неужели же школа останется как бы не знающею о такой реформе в науке и жизни и будет итти своим прежним, устарелым, ходом, забывая, что то, что было современным и полезным, может сделаться несовременным, неполезным, а потому и вредным? Если бы европейская школа шестнадцатого столетия осталась глуха и нема к реформам, совершавшимся тогда в жизни, и к возобновлению науки из классических источников, то хорошо ли бы она сделала? Почему же будет хорошо, если современная школа ничем не отзовется на глубокую реформу, совершающуюся теперь в той же жизни и в той же европейской науке?

Реформа эта, как всякая глубокая умственная и моральная реформа, не могла совершиться без борьбы, а борьба не могла не сопровождаться увлечениями всякого рода и наполнила этими увлечениями и головы, и книги, перемешивая полезное с вредным и истинное с ложным. Неужели же воспитатель выполнит свое дело, только отвернувшись от той самой жизни, для которой должен приготовить своих воспитанников? Но точно так же не выполнит он своей обязанности и тогда, если будет без разбора вносить в свою школу все, что покажется ему поновее и позанимательнее. В первом случае он сделает школу учреждением бессильным и бесполезным, а во втором — совершенно разрушит ее. Мы же думаем, что истинный воспитатель должен быть посред-

ником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой — с другой; он должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний. Он должен выводить из школы в жизнь новые поколения, неиспорченные, неизмятые меняющимися увлечениями жизни, но вполне готовые к борьбе, которая их ожидает. Напрасно бы надеялся воспитатель на силу одного *формального* развития. Психический анализ показывает ясно, что *формальное развитие рассудка*, в том виде, как его прежде понимали, есть *несуществующий призрак*, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях, что его нельзя *наломать*, как какую-нибудь стальную пружину, и что самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание. Но если, с другой стороны, внести в школу естествознание со всеми увлечениями, которыми сопровождались его порывы вперед, со всеми безобразными фантазиями и преувеличенными надеждами, словом, внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, то это значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей со всеми ее отвратительными случайностями. И не может ли случиться (да и не случалось ли уже иногда?), что какое-нибудь увлечение, которое наставник поспешил внести в школу, отживет свой век даже в уме самого наставника прежде, чем дети, которым он передал его, окончат курс учения? Не должна ли тогда совесть глубоко упрекнуть наставника за такой необдуманный образ действия? Если тот, кто вносит свои мысли в печать, обязывается обдумывать их, то во сколько раз усиливается эта обязанность для того, кто вносит свои идеи и стремления в открытые и впечатлительные души детей.

Многие боятся *естествознания* как проводника материалистических убеждений; но это только слабодушное недоверие к истине и ее источнику — творцу природы и души человеческой. *Истина не может быть вредна:*

это одно из самых святых убеждений человека, и воспитатель, в котором поколебалось это убеждение, должен оставить дело воспитания — он его недостоин. Языческий бог обманывает, хитрит, притворяется, потому что он сам — создание человеческого воображения: христианский бог — сама истина. Пусть воспитатель заботится только о том, чтобы *не давать детям ничего, кроме истины,* конечно, выбирая между истинами те, которые соответствуют данному возрасту воспитанника, и пусть будет спокоен насчет ее нравственных и практических результатов; пусть воспитатель, *соблюдая только закон своевременности,* смело вводит воспитанника в действительные факты жизни, души и природы, везде указывая предел человеческого знания, нигде не прикрывая незнания ложными мостами, и может быть уверен, что ни знание души, ни знание природы, какими они являются нам в фактах, а не в созданиях самолюбия теоретиков, не извратят нравственности воспитанника, не сделают его ни материалистом, ни идеалистом, не раздуют без меры его самолюбия, не поколеблют в нем благоговения к творцу вселенной. Напротив, мы думаем, что воспитание не выполнит своей нравственной обязанности, если не очистит сокровищ, добытых естествознанием, от всей ложной шелухи, остатков процесса их добывания, и не внесет этих сокровищ в массу общих знаний каждого человека, имеющего счастье употребить свою молодость на приобретение знаний. Наука делает свое дело: она добыла много сокровищ знания и продолжает их добывать, не заботясь о том, как и в каком виде входят они в массу общих сведений человечества. Эта обязанность лежит на воспитании, в обширном смысле этого слова, а не на различных спекуляторах, рассчитывающих именно на те временные увлечения в науке, которые должны быть выброшены.

Пока сокровища естествознания будут принадлежностью одних специалистов, до тех пор в них будет существовать тот скрытый яд, которого ныне боятся: яд этот есть не более, как плесень, которая завелась в душном воздухе запертых лабораторий науки и исчез-

нет, когда эти знания перейдут в общее обладание. Не свет открытого дня, а мрак таинственности вреден. Молодой человек, голова которого с детства не привыкла работать над явлениями и предметами природы, естественно смотрит на них как на что-то новое, таинственное и ждет от них гораздо более того, чем они могут дать: приучите его с детства обращаться с идеями естествознания, и они, потеряв для него всю свою таинственность, потеряют и все вредное действие. Но, конечно, для этого необходимо, чтобы науки психические шли рядом с науками природы, чтобы человек еще в детстве привык соединять всегда эти два порядка идей и знать, что один так же необходим, как и другой. Школа должна внести в жизнь основные знания, добытые естественными науками, сделать их столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами, тогда как теперь они именно по новости своей вызывают несбыточные ожидания и сулят удовлетворение тем духовным требованиям, которым удовлетворить не могут. Это психический закон, открытый Гербартом, что всякая новая мысль возмущает все прежние ряды мыслей, пока не примеряется к каждой из них и не составит с ними прочных и спокойных сочетаний, вереницу групп и сетей.

Если же школа запрется от естествознания, то она будет сама содействовать распространению материализма, потому что знания естественных наук носятся ныне в воздухе: но в каком виде? Не согрешит ли школа перед юным поколением, не оградив его истинным знанием от этих уродливых смешений лжи и истины? Кто же будет виноват, если молодые люди, употребившие свою молодость единственно на изучение того, что делалось и думалось за две тысячи лет тому назад, будут потом с благоговением слушать шарлатана или фанатика, рассказывающего им, как он подсмотрел тайны душевных явлений в волокнах мозга? Не стеснениями и запрещениями, а только истинными знаниями можно оградить

человека от знаний ложных, от безобразных восточных и языческих фантазий в одежде европейского знания.

Но если такова обязанность воспитания, если оно должно, с одной стороны, зорко следить за тем, что совершается в жизни и науке, а с другой — не увлекаться теми увлечениями, которые свойственны и жизни и науке, и вносить из них в школу лишь то, что составляет действительное приобретение человечества, оставляя за порогом ее все временные увлечения, то уже из этого видно, какой *зрелости* требует от человека дело воспитания. Для этого дела уже недостаточно одного *теоретического рассудка*, увлекающегося собственным своим процессом, а необходим спокойный *практический разум*, сознающий самые рассудочные процессы в их неизбежной односторонности. Такая же зрелость разума может быть почерпнута только из изучения человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что и составляет главную основу педагогики, или искусства воспитания в обширном смысле этого слова (т. VIII, стр. 655—664).

266. *Накопление знаний или формирование идей должно составлять цель учения?*

...Уже и теперь мы имеем преподавателей русского языка, которые пользуются чтением и рассказами прочитанного не только для практических упражнений в языке, не только для умственной гимнастики, но и для того, чтобы в, так называемом, *вещественном разборе* сообщить ученикам положительные, полезные и доступные для них знания.

Однакоже я не согласен с теми преподавателями русского языка из этой последней категории, которые видят в самих знаниях цель таких чтений и объяснений. *Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания,— вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий...* Составляя мою книгу, я хотел облегчить ею труд преподавателей, разделяющих такое воззрение

на значение чтений и рассказов в классах; а вместе с тем усилить влияние их полезной деятельности, сохранив системой моей книги их многочисленные объяснения в уме и памяти детей.

Если преподаватель, руководясь случайным сопоставлением читаемых в классе рассказов, толкует ребенку сегодня об огнедышащей горе, завтра о благодарности, послезавтра о крокодиле или железной дороге, а иногда в один и тот же класс, вынуждаемый необходимостью объяснять встречающиеся слова, толкует о множестве самых разнообразных предметов; то, конечно, не имеет он права требовать, чтобы ученики помнили его объяснения, и не может ожидать, чтобы в умах их построилось сколько-нибудь систематическое знание, а тем более систематически развитая идея.

При чтениях и рассказах прежде всего должно быть сообщаемо ученику какое-нибудь положительное знание, дающее ему идею, и вместе с тем упражняема его мыслительная и словесная способность над этой идеей (т. V, стр. 22—23).

267. *Изучение родного языка как прямой путь к развитию самопознания ребенка*

...Изучение всякого языка как изучение духовного организма само по себе уже благодетельно действует на развитие духа независимо от того влияния, которое имеет знание иностранного языка как ключ к литературе народа... Будучи органическим созданием человеческого духа, язык имеет в себе все достоинства бесконечно глубокого создания природы и, вместе с тем, допускает бесконечное углубление в самого себя. В этом отношении язык всегда был и останется величайшим наставником человечества. Между другими предметами изучения нет ни одного столь способного развить человека, как изучение языка. Но не должно забывать при этом, что язык есть также только форма выражения жизни духа и что, если для развития рассудка важна его логическая постройка, то еще более важны те идеи и те

чувства, которые на нем выражаются. Вот почему не изучение древних языков, а изучение родного языка мы поставили бы во главе гуманного образования...

...Именно изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самопознанию человека. Раскрывая ребенку и юноше богатство родного слова, мы раскрываем богатство его собственной души, которое он уже чувствовал прежде, чем начал понимать. Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия (т. III, стр. 41, 45—6, 48—9).

268. *Об источниках стремления человека к прогрессу и совершенству*

Стремление к прогрессу в деятельности зависит уже от особенности человеческой природы, как равно и тех чисто уже человеческих стремлений, которые из нее возникают, каковы, например, стремление к расширению своих знаний, своей власти, своего имущества, как средства для деятельности. У животных, как и у человека, есть стремление сделать запас; но нет и не может быть стремления к приобретению имущества для распространения своей деятельности.

(Ф. 316, № 21, «О душевных стремлениях», л. 91 об.)

269. (II, 2). *Стремление к совершенству*

«Еще очень маленькие дети говорят нередко, видя, как кто-нибудь что-нибудь делает: и я могу это сделать» (Erziehungs- und Unterricht., Benecke, § 61, S. 243).

Этим, по сознанию Бенеке, выражается стремление к приобретению свойств, и насколько эти свойства являются совершенствами, воспитание обязано им покровительствовать.

Но что же это, как не врожденное стремление к совершенству? Не все ведь *свойства* хочет приобрести ребенок, а те, которые считает хорошими.

<Имея> в виду развить это стремление к совершенству, воспитатель должен признавать его, *уметь хвалить* (ib., S. 244).

Да, дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано. А у иных входит в систему никогда не хвалить; это убивает стремление к совершенству: кто бранит, должен уметь и хвалить.

Стремление к совершенству очень часто извращается: иногда оно может направиться на внешнее, на случайное: так называемая знатность рода, телесную красоту, платье...

Воспитатель не должен обращать внимания своего и детского на эти внешние вещи. Не должно хвалить дитя за наивность, за болтовню и прочее.

«Чем окружающие любуются в ребенке, то и он оценивает выше» (ib., § 61, S. 245).

«Дитя часто может довольствоваться воображаемыми совершенствами. В этом часто бывают виноваты родители, видящие в детях совершенства, которых нет, так что и дитя начинает думать, что оно обладает этими совершенствами» (ib., S. 246).

Прямо противоречить в этом ребенку может быть опасно: «лучше ставить дитя в такие отношения, чтобы оно собственным своим опытом убедилось в своем несовершенстве и своих ошибках, и это повторять до тех пор, пока туман воображения рассеется» (ib.).

270. (II, 1). *Стремление к совершенству*

«Есть сильное удовольствие в созерцании своих собственных совершенств, власти, величия и т. п.» (Bain, The Emotion, p. 127).

«Пользование удивлением других кажется с первого взгляда проще и элементарнее, чем удивление самому себе; но я думаю, что последнее служит основанием первому» (ib.).

Неправда, мы сначала научаемся удивляться другим и потом уже переносим это на себя. Это имеет очень

важное воспитательное значение: если человек с детства привык удивляться пустому блеску, то и в себе будет стараться его воспроизвести.

«Удовольствие руководить большими интересами и управлять громадною машиной может так поглотить человека, что он пренебрежет голосом совести и голосом толпы» (ib.).

— Это чисто человеческая, божественная страсть, а не *средство* к удовольствиям, как говорит Бенеке. Не заставляет ли властолюбие человека пренебрегать всеми удобствами и удовольствиями жизни — и внешними и внутренними!

Самолюбие раздувается похвалами (ib., p. 134) — правда; но почему похвала-то приятна человеку? — Это врожденное чувство к совершенству.

«Сравнение есть средство определения достоинства. Чувство сравнительно высшего достоинства (возникающее при сравнении себя с другими) есть лестница, по которой мы поднимаемся в самоуважении» (ib., p. 135).

Но почему же Бэн не говорит о чувстве, из которого вытекает само соревнование, о стремлении к совершенству?

«Смирение кажется нам прекрасным потому, что в нем лежит великодушие в отказе в значительной степени от самого приятного из человеческих чувств» (самодовольства). Но (не) принимать никакого удовольствия в самом себе и не придавать никакой цены своим хорошим качествам — невозможно (ib., p. 186).

Похвалы и даже лесть приятны; но основание этого — *стремление к совершенству*, из которого вырастают высочайшие добродетели и величайшие пороки. Только христианство может вести человека по этой великой и опасной дороге: оно устремляет нас к совершенству, но тут же смиряет нашу заносчивость, указывая живой идеал совершенства — Христа.

Наши церковные христианские торжества имеют глубокое художественно-воспитательное значение.

2. О воспитании нравственности

271. (III, 18). *Нравственное воспитание (Бенеке)*

«Нравственное не существует в душе, как нечто абстрактное, но состоит все в отдельных наклонностях, из которых потом отвлекается нравственный принцип» (Erz. und Unter., von Benecke, т. I, § 50).

Это верно; но верно также и то, что эти частные склонности образуются под влиянием общих стремлений, врожденных душе.

Отсюда и педагогическое правило — поселять сначала в душе дитяти «*частные склонности*, сообразные норме, потом, когда появятся уклонения, вызывать *чувствования*, и к этому уже присоединить сознание нравственного» (ib., S. 208).

То-есть, создай сначала материал нравственности, а потом уже ее правила.

То же самое следует сказать и об искоренении дурных наклонностей, хотя здесь сила понятий и суждений более имеет влияния. Тут задача в том, чтобы отбросить морально-неправильное, а это могут сделать *суждения*, как и сами по себе имеющие силу. Но напрасно ожидали бы мы, чтобы суждения и моральные наставления уничтожили дурную наклонность.— «*Вообще, говорит Бенеке, нет никакого средства уничтожить в душе что-нибудь, раз образовавшееся*. В развитии своем душа все идет далее, и потому, ввиду наклонности безнравственной, не остается ничего более, как воспитать добрую наклонность еще большей силы, и эта-то добрая наклонность будет загонять другую в бессознательное состояние» (ib., S. 209).

Надобно, следовательно, воспитывать *положительно* хорошие наклонности, не давая пищи дурным.

Пример действует на дитя сильно потому, что здесь является сила *ясного представления* действия. Но не все примеры действуют с одинаковой силой: надобно, чтобы уже образовались прежде соответствующие примеру наклонности. Вот почему примеры сверстников имеют

гораздо большее влияние, чем примеры взрослых (ib., § 51, S. 210).

Непременно надобно возбудить в ребенке уверенность, что от него ожидают хорошего.

Очень верно говорит Бенеке: «*Хотение* нравственного со стороны воспитанника есть необходимое условие нравственного поступка. Но так как хотение (воля) есть желание с представлением желаемого, как бы совершившегося через действие», то убеждение в возможности дела — необходимое условие всякого нравственного поступка» (ib., § 213).

Вот почему в отношении дитяти, которого мы хотим исправить, как бы он ни был испорчен, мы должны показать любовь и доверие.

Вот почему не должно давать очень трудных нравственных задач и т. д. (ib., S. 214).

272. (III, 21). *Рождение нравственных понятий*

Руссо (на стр. 71 Emile) приводит разговор, показывающий нелепость рассуждения с детьми о нравственных обязанностях. Этот разговор *следует привести* не для того, чтобы показать ошибку Руссо, а для того, чтобы показать, как возникают нравственные понятия в детях о том, какие поступки дурны и какие хороши.

Вместо этого разговора, я бы составил другой, главные основания которого были бы следующие:

«Что, если бы у тебя украли эту вещь,— был ли бы ты доволен?»

— Нет.

«Расскажи, что бы ты тогда чувствовал против того, кто взял ее, и как бы ты его называл?»

— Вором, негодяем, презренным... и т. д.

«Хотел ли бы ты, чтобы тебя самого считал кто-нибудь и за дело вором и негодяем?»

— Нет.

«Не бери же никогда чужих вещей».

Руссо смеется над Локком (ib., p. 72), что ему не выйти из ловушки, и Локку, не признававшему ничего врожденного, действительно не выйти.

Из стремления к совершенству и из чувствования собственных прав, врожденных человеку, выходит чувство справедливости в отношении других и нравственное правило.

Впрочем, в противоречии с самим собой, Руссо высказывает далее весьма верную идею о зарождении справедливости:

«Le premier sentiment de la justice ne nous vient pas de celle que nous devons, mais de celle qui nous est due, et c'est encore un des contre-sens des éducations communes, que, parlant d'abord aux enfants de leurs devoirs, jamais de leurs droits, on commence par leur dire le contraire de ce qu'il faut» (ib., p. 81).

Как молнии, блестят гениальные идеи и чрезвычайно верные и глубокие психологические наблюдения — в этой ткани софизмов на утопически-ложной мечте о совершенстве дикой природы человека.

273. (VII, 15). *Нравственность. Локк*

Против Бокля.

«Искусство чтения не есть гарантия продолжения цивилизации. Умственные условия человечества зависят от их вкусов, которые всегда шатки; и мы не должны удивляться, что греки и римляне впадают в варварство, обладая Фукидидом, Платоном, Демосфеном, Цицероном и Тацитом» (Lock, v. 1, p. 63, примечание).

274. (III, 25). *Стыд. Нравственное воспитание. (Бенеке)*

Если в ребенке уже образовался *стыд* неморального действия, тогда можно действовать через него. Но если еще нет, то очень вредно. Так, если вы будете звать ребенка *лгуном* за ложь или *вором* за воровство, то у него с представлением о самом себе свяжутся эти представления, и этим вы только убьете зарождение нравственного стыда (Erz. und Unter., von Ben., § 51., S. 212).

«Насмешка — могучее орудие против взрослых — только вооружает дитя против насмешников» (ib.).

275. (III, 22). *Нравственное учение должно быть более делом, чем словом*

Руссо, рассказав, как с помощью огородника он выучил своего Эмиля *идее собственности* (первого завладения), прибавляет:

«Молодые наставники, подумайте об этом примере и вспоминайте, что во всем ваши уроки должны быть более в действии, чем в словах: дети легко забывают то, что они говорят, и то, что им говорят; но не то, что они делают, и то, что с ними делают» (S. 1).

276. (III, 30). *Стремление к истине. Детская ложь*

Бенеке причисляет стремление ко лжи к *средство-наклонностям*. В этой главе (Erz. und Unt., T. I, § 65), Бенеке опять противоречит себе:

«Больше всего, говорит он, следует избегать *первой лжи*. В каждом человеке образуется почти с необходимостью отвращение (eine Scheu) перед ложным проявлением; чтобы преодолеть это отвращение в первый раз, нужен сильный натиск; но преодоленное раз, оно противится уже с меньшей силой» (ib., S. 258).

Это верная практическая заметка, но противоречит теории Бенеке о неврожденности.

Человеку вместе с другими стремлениями к совершенству врождено стремление к истине: мы хотим ее знать; мы негодуем, когда нас обманывают; мы краснеем, обманывая, прежде чем сознаем даже, что это безнравственно.

Бенеке, правда, говорит: *образуется страх лжи;* но нигде не показывает, как он образуется, — прежде *первой лжи*.

Но педагогические советы Бенеке очень хороши.

1. Не принимать за ложь игры детской фантазии; дети часто лгут просто из удовольствия новых комбинаций, часто перемешивая слова, не сознавая этого.

2. Нужно поправлять ребенка, но не говорить, что он солгал, а тем более не называть его лгуном.

3. За признанную и обдуманную ложь надобно сильно наказать, но надобно быть совершенно уверенным во лжи, а то лучше не заметить.

4. Если ожидаем, что ребенок *солжет*, то лучше избегать вопросов; не вынуждая ребенка на ложь, узнать правду и прямо наказать его за проступок, если нужно (ib., S. 250).

5. За проступок, сопровождаемый ложью, наказывать сильнее; но за признание проступка — не прощать (ib., S. 261).

6. Руссо и Кант советуют некоторое время не верить солгавшему мальчику; но Ж. П. Рихтер говорит, что такое неверие будет тоже ложь, и предлагает лучше запрещать ребенку некоторое время *говорить*, так как он злоупотребил словом; но Бенеке замечает, что это будет хорошо не в отношении всех детей, и особенно — в отношении тех, которые будут ленивы говорить.

Сам же Бенеке ясного совета не дает; а советует обратить внимание на *причину лжи*. По большей части причинами лжи бывает или *страх*, или сильное желание; последнее опаснее, чем первое*, за ним должно следовать *наказание* и во всяком случае отказ в том, к чему дитя стремилось.

7. Воспитатель должен подавать собой пример *правдивости* и никого не *обманывать*.

Я заметил на Воле, как необыкновенно сильно действует на него неисполненное обещание. Мне кажется, что это один из источников лжи: лучше — как можно менее обещать, но всегда сдержать (данное обещание).

Правило это «не лгать детям» часто забывается; так, его забывает во многих местах Руссо, а также и Бенеке (см. § 67, стр. 273 и друг.).

277. (III 23). *Воспитание нравственности. Аристотель. Платон. Наказание*

Кто не только умеряет себя, но находит удовольствие в умеренности — тот умерен (Ethica, B. II, Cap. 3, § 1).

* В ркп.— второе. (*Ред.*)

«Поэтому необходимо, чтобы человека с самой ранней юности, как говорит Платон (в сочин. «О законах», II), к тому приводили, чтобы его удовольствия и его страдания направлялись на что следует и в этом состоит истинное юношеское воспитание» (ib., B. II, § 2).

Т. е., другими словами, чтобы хорошее нравилось юноше, а дурное нет.

На этом основании Аристотель оправдывает наказания: «это лечебные средства, а лечебные средства уже по природе производятся противоположными» (ib., § 4).

У Гиппократа: «contraria contrariis» (Aphorism., XXII, 2).

278. (III, 11). *Нравственность. Ее воспитание. (Дробиш)*

Гербартовская идея хорошо выражена Дробишем (Moral. St., p. 100).

Целью нравственного воспитания должно быть: «в ранней молодости образовать *нравственный вкус* человека и через то облагородить его природу».

279. (III, 35). *Идея собственности*

Хороший пример ученья собственности на практике у Руссо (см. сцена с огородником, p. 82, 83, 84).

Я думаю, что собственность на деле выходит из jus primi occupandi*, а также и воспитание чувства собственности: вещь, сделанная мною, — моя; вещь, которую я первый взял, — тоже. — (Но уже теперь — только сделанных).

280. (III, 34). *Нравственное воспитание. (Бенеке). Идея собственности*

Душа дитяти не пришла еще к единству; наклонности в ней разорваны; общего морального настроения еще нет; а из этого следует необходимость особого взгляда на поступки ребенка.

Бенеке рассматривает случай *воровства,* обыкновенно так пугающий воспитателей.

---

* Руссо....

«Идея собственности, говорит Бенеке, основана на глубочайших основных отношениях человеческой природы; а именно на том, что если мы завладеваем вещью, на которую никто не имеет других или больших прав, и полагали ее некоторое время в связи с нами, (то) и составили ожидание пользования ею. Это ожидание у всех людей образуется одинаково и, следовательно, должно всеми людьми признаваться» (Erz. und Unt., v. Ben., § 52, S. 215).

Нет.— Собственность имеет свое глубочайшее основание в сознании *равенства* людей в их первоначальных правах.

Самосознание дает человеку возможность дойти до своего абстрактного и в то же время в высшей степени конкретного *я*, лишенного всякого содержания, а такие *я* все *равны*, ибо нет между ними различий. *Следовательно*, если *я* завладел первый вещью, то так же может это сделать и *другой;* но чем уже завладел *я*, тем не может завладеть *другой*, и наоборот, — в этом равенство человеческих прав, вытекающее из равенства человеческих личностей. Право свое я могу передать; но отнять его у меня никто не может, хотя может отнять вещь.

Бенеке замечает, что у детей идея собственности развивается *поздно*; идея — так, но чувство высказывается так ясно и так сильно, что нет надобности укреплять его еще более.

При *воровстве* надобно разбирать мотив: это только *симптом* дурной наклонности, но наклонность может быть разная.

* * *

Так как дети в моральном отношении далеко еще не пришли к единству, то, например, видя, что *дитя* бьет своего товарища по игре, никак нельзя заключать, что он его *не любит*. Напротив, он, может быть, его чрезвычайно любит; но тут — он увлекся *минутой* досады, «причем все задатки, в которых коренится любовь, оставались лежать в стороне» (ib., § 53, S. 218).

Бенеке весьма справедливо важнейшее средство воспитания нравственности полагает в том, чтобы все жизненные отношения ребенка были проникнуты нравственностью, были нравственны; ибо моральные понятия, как и всякие другие, должны выходить из единичных представлений, и в этом случае из чувствований. «Где такое практическое образование морали не предшествует, там всякое ученье о практических отношениях будет скользить по поверхности» (ib., § 75, S. 312).

Это справедливо, но только отчасти, иначе бы мы должны отнять всякое влияние мысли на наши чувства и действия.

Понятие о морали, как о системе правил, извлеченных из практики, часто ставит Бенеке в затруднительное положение (ib., § 75, S. 314). Но мораль есть произведение стремления к совершенству, а идеал этого совершенства отрицательным путем развивается в истории.

Бенеке требует, чтобы воспитатель всегда отличал *нарушение дисциплины* от *уклонений от морали:* первое он может даже наказывать строже, но холоднее; при втором воспитатель должен иметь «*особенный акцент* во взоре, в мине, в тоне голоса и проч...» (ib., § 75, S. 315).

Это выражено очень неясно; но, действительно, различие должно быть большое; но в чем оно должно быть?

Я думаю, что на административный проступок должно смотреть, как на игру с двух сторон, окончившуюся для воспитанника — проигрышем; а на нарушение морального правила как на несчастье, как на болезнь, от которой дитя может излечиться только своей волей.

Длинные нравственные наставления, особенно *однообразные*, очень вредны, приучая душу к их бессилию. Последствия их: «Равнодушие, бесчувственность, легкое самоутешение, которые могут служить симптомами совершенно неудавшегося нравственного воспитания» (ib., § 75, S. 319).

281. (VII, 23). *Половые стремления*

Здесь же мы считаем нужным сказать только то, что чем позднее достигается половая зрелость, тем лучше: «чем более она замедлена,— совершенно справедливо замечает Руссо: — тем более молодой человек приобретает силы и энергии» (Emile, Livre IV, p. 233). Но это влияние не ограничивается одним телесным здоровьем: от него более всего зависит нормальное и сильное развитие нервной системы, а вследствие того правильное развитие памяти, воображения и рассудка, насколько эти способности не могут обойтись без деятельности нервной системы*.

Но этого мало: самый характер человека — его чисто человеческие достоинства много терпят от преждевременного развития половых стремлений, и Руссо весьма меткий наблюдатель в этом случае, когда говорит:

(Перевести стр. Эмиля, Livre, IV, p. 238).

Также совершенно справедлив Руссо, когда замечает, что в простой деревенской жизни половая зрелость наступает гораздо позднее. Но если в этом, конечно, принимает сильное участие более простая обстановка жизни, то не менее сильно и влияние, передаваемое наследственно в нервной системе.

Если наступление половой зрелости, или преждевременное ее развитие имеет влияние на подбор представлений или, как говорят, на воображение, то, с другой стороны, и наоборот — дурное направление воображения имеет большое влияние на преждевременное развитие этой зрелости. Отсюда вытекает правило, что воспитание должно избегать всего, что может двинуть воображение отрока в эту сторону.

Но напрасно думают, что этого избегают, произнося самые невинные слова, которым уже только испорченное воображение может придать какой-нибудь дикий смысл. Нужно только, подходя к ребенку, быть самому совершенно чистым в душе. Однакоже это никак не должно переступать границы бесстыдства: само при-

* Гуфеланд.

родное чувство стыда указывает нам верную границу. Кому нестыдно высказывать скабрезные вещи перед дитятей и юношей, тот должен быть удален от воспитания, как величайшая зараза. — В последнее время многие указывают на спартанское воспитание, которое будто бы не имеет целомудренности христианина; но кто хочет в этом случае подражать спартанцам, тот пусть подражает им, если может, во всем: железное воспитание, полудикий, суровый образ жизни, пища, которую они ели, физическая деятельность, которой они предавались, — все это такая среда, в которой половое развитие не настает ранее, как ═════. Но у нас были псевдопедагоги, которые, отвергая, конечно, и розгу, и бичевание, и военные упражнения, и спартанскую похлебку, — заимствовали у них только то, что нравилось их уже развращенному вкусу. Не нужно много знать, чтобы видеть, к чему это может вести.

Одной из побудительных причин к снятию всяких границ и покровов в этом отношении было германское увлечение классической древностью, которое отнеслось враждебно к аскетическому будто бы чувству, положенному христианству, — но это совершенная ложь: христианство в этом случае только освятило врожденное человеку во все века и у всех народов чувство стыда. Так, мы можем прочесть у Цицерона, до какой степени в этом отношении строгость нравов была доведена в древнем мире, которая сохранилась даже и до сего времени, и как древние циники хотели поколебать ее почти теми же самыми доводами, которые приводятся и современными циниками.

Внизу даем цитату из:

De officis. Liber I, c. XXXV.

(Principio, corporis nostri... praesertim natura ipsa magistre et duce).

Не одни романы, чтения, изображения развивают преждевременное воображение, но весь склад воспитания; его изнеженность, затаенная страсть в душе воспитанника. Даже *ласки* — положительно вредны. Следует любить дитя, но не следует ласкать его даже матери.

282. (VII, 24). *Тиранство и сладострастие*

Руссо тоже замечает:

«J'ai toujours vu que les jeunes gens corrompts de bonne heure et livrés aux femmes et à la débauche étaient inhumains et cruels» (Emile, p. 238).

283. (VII, 26). *Материализм и сострадание и зависть*

«Si le physique va trop bien, le moral se corrompt» (Emile, p. 67).

«Человек, не знающий страданий, не будет знать ни сочувствия к человечеству, ни сладости сострадания; его сердце ничем не будет трогаться, в нем не разовьется общественность, он будет чудовищем» (ib., p. 67).

«Сострадание приятно, потому что, ставя себя на место того, кто страдает, человек чувствует удовольствие не страдать, как он. Зависть горька, так как созерцание счастливого человека не только не ставит завистника на его место, но внушает ему сожаление не быть на месте счастливца» (ib., p. 230).

«Человек сострадает в других только тем бедствиям, от которых не считает самого себя свободным» (ib., p. 242).

Это вздор!

Обеспеченность и полная безопасность делают человека холодным, бесчувственным, говорит Руссо (ib., p. 243) и в этом совершенно противоречит Боклю.

Отчасти верно: чувствуя беду, люди жмутся друг к другу, охотнее помогают один другому, и у народов, у которых жизнь не обеспечена, сострадания более, чем у англичан. Но, по своему обыкновению, Руссо вдается в крайность и советует воспитанию: «ébranlez, effrayez son imagination des périls dont tout homme est sans cessé environné; qu'il voit autour de lui tous ces abîmes, et qu'à vous les entendre décrire, il se presse contre vous de peur d'y tomber. Nous le rendrons timide et poltron, direz vous (непременно, да еще и ипохондриком вдобавок). Nous verrons dans la suite (ничего нет), —

mais quant à présent, commençons par le rendre humain; voilà surtout ce qui nous importe» (ib., p. 243).

Привычка видеть страдание людей притупляет чувство сострадания. «Священники и медики, видя смерть и страдание, делаются совсем безжалостными людьми».

«Пусть же ваш воспитанник знает страдания людей, но не будет слишком часто их свидетелем. Один предмет, хорошо выбранный и показанный во-время, даст ему целый месяц доброты (d'atendrissement) и размышления» (ib., p. 252).

К чему эта искусственность?

Но мы видим женщин и мужчин, которые, постоянно видя несчастье, не делаются нечувствительными, если их зовет несчастье, а не самолюбивый расчет к постели больного. А дурно то, если несчастье других людей делается для человека средством существования, — вот почему у попов и лекарей сердце, не развитое смолоду, скоро черствеет.

284. (VII, 27). *Детская щедрость*

Локк хочет основать ее на рассудке так, чтобы дитя опытом убедилось, что тот, кто щедр, сам всегда более имеет. Но Руссо справедливо замечает, что «это значит сделать дитя щедрым по наружности и скупым в сущности; это будет щедрость ростовщика» «qui donne un œuf pour avoir un bœuf» (p. 89).

Но какое средство советует сам Руссо? По своему жалкому обычаю он обманывает дитя. «Друг мой! — должен сказать воспитатель воспитаннику: когда бедные захотели, чтобы были богатые, богатые обещали питать тех, которые не могут жить сами ни своим имуществом, ни своим трудом» (ib., p. 90).

Но первый нищий может разуверить воспитанника, что воспитатель его солгал.

285. *Радость, печаль, труд*

«Дитя только или смеется, или плачет» (Руссо, Эмиль, p. 250). — Неправда: оно еще занимается.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

286. (VII, 7). *Труд*

Обязанность труда Руссо выводит из жизни человека в обществе. «Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout citoyen oisif est un fripon» (Emile, p. 209).

Мы видели, что необходимость труда имеет другой источник — свойство души.

Отсюда выводит Руссо необходимость обучения Эмиля *мастерству*.

Если у человека в руках мастерство, то «la probité et l'honneur ne sont plus obstacle à la vie».

Золотые слова!

Страсть к занятию и талант часто не сходятся. Это говорит Бэн; это говорит и Руссо (ib., p. 213).

287. (VII, 29). *Ложь*

Не нужно заставлять дитя обещать много, и никогда того, чего он наверное не сделает (Emile, p. 88).

А между тем Руссо постоянно надувает воспитанника. Поразительный пример этого см. р. 115—117. Здесь в заговоре против капризного ребенка его отец и вся улица; даже шпион подсылается; и представьте, что кто-нибудь скажет ребенку, как его обманули все. Он может после этого впасть в самое несчастное состояние души, воображая, что его повсюду окружают заговоры и обманы.

Руссо опять обманывает детей (ib., p. 140).

А не сам ли Руссо в другом месте говорит: «Un seul mensonge avéré du maître à l'élève ruinerait à jamais tout le fruit de l'éducation» (ib., p. 233).

288. (VII, 31). *Упрямство*

«Если дети находят противодействие только в вещах, а не в воле других людей, то они не сделаются ни упрямы, ни сердиты» (Emile, p. 43).

Это не верно: если воля других людей будет так же непреклонна, как природа, — то очень и причислим ее к таким же необходимостям. «Pourquoi se feraient-ils

(дети) faute de pleurer dès qu'ils voient que leurs pleurs sont bons à tant de choses» (ib., p. 47).

«Единственное средство излечить или предупредить эту привычку (преднамеренного упрямства) — не обращать на нее никакого внимания. Никто не любит трудиться понапрасну, даже дети» (ib., p. 147).

«Отвлекать внимание ребенка очень хорошо, но надобно, чтобы дитя не заметило ваших усилий» (ib., p. 47).

289. (VII, 32). *Страх и смелость*·

«Именно в этом возрасте (т. е. в младенчестве) берутся первые уроки смелости, и вынося без ужаса легкую боль (падение, ушибы и т. п.), приучаются постепенно выносить и сильную» (Emile, p. 55).

Не нужно только кидаться к детям, когда они упадут, ушибутся, и вызывать в них чувство страха нашим собственным страхом. Так-то и делаются трусы у пугливых мамснек.

Преступление часто увеличивается, чтобы избежать наказания (ib., p. 296).

3. О воспитании эстетических чувств

290. (IV, 10—11). *Эстетическое чувство. Его воспитание. Мое*

«Die Geschichte zeigt aber, wie Schiller bemerkt, als Phänomen durch welches der Wilde in die Menschheit tritt, die Freude am Schein, die Neigung zu Putz und Spiel» (Dittes, § 73).

Первые признаки цивилизации у древних германцев выразились украшением одежды, сосудов, оружия, танцами и песнями, замечает тоже Шиллер.

Эта заметка совершенно верно подтверждается историей и путешествиями, а факт этот легко объясняется, если мы принимаем, что стремление к изящному есть только ветвь *стремления к совершенству*, которое действует и в этом случае отдельно от стремления к пользе.

Это самая первобытная и грубая форма этого стремления — внешнее совершенство, наряд.

Украшайте комнату дитяти красивыми вещами, но только красота которых доступна ребенку, советует Диттес (ib., § 74).

Однакоже я думаю, что не нужно <детей> переполнять красивым; обратившись в привычные вещи, вещи красивые не замечаются. «Пение» (ib.) — это другое дело. Но почему Диттес пропустил *детское рисование* и *детские работы,* — это, конечно, одно из могущественнейших средств пробуждения в детях стремления к совершенствованию в области изящного. Окружая же его изящными вещами, скорее можно подавить в нем этот вкус. Это ошибка Бенеке, и Фребель ее могущественно исправляет. Я думаю даже, что слишком совершенные образцы только скорее задавят в ребенке свои собственные попытки; а со временем, именно через призму этих попыток, он будет понимать достоинство красоты.

Я думаю, что карикатурные игрушки, если нет хорошеньких, вредят; хотя карикатура тоже воспитывает вкус.

Украшение школы цветами и деревьями — хорошее дело (ib., § 76).

Мое. Природа, пышные обряды католичества и остатки древнего искусства — вот что пробудило искусство в средневековой Италии.

Школьные и домашние праздники имеют хорошее влияние (ib., § 78). — Верно, но только надобно, чтобы в этих праздниках уже проглядывала художественность. А если они будут такого тяжелого свойства, как в Германии, то они пробудят лишь вкус к безобразной и усыпительной торжественности.

Я думаю, что эстетически действовать прямо на детей — трудно, и что надобно взрослых образовывать эстетически. Статуи, картины, природа действуют скорее на взрослых, а они уже вносят это влияние в жизнь, в слова, в телодвижения, в домашний круг, в одежду, в обращение с детьми, — и уже в этой форме дети воспри-

нимают изящное. Но если родители так мало изящны, как немец и немка, то все, что они устроят для детей, будет, быть может, чисто, опрятно, манерно, пестро — но не изящно. Изящество — такая штука, которой по заказу не сделаешь. Посмотрите на художественный Берлин и Мюнхен, эти германские Афины, — тут потрачены миллионы и много передумано, а между тем в каком-нибудь грязном городишке Италии больше художественности. Посмотрите на опрятную молодую немку и на грязную старуху итальянку, и вы поймете, что в том, как у последней наброшен на голову платок, больше художества, чем во всем накрахмаленном костюме немки; — да разве крахмал не та же грязь?!

В книге Диттеса и Бенеке — чистое, опрятное, манерное постоянно смешивается с художественным.

Жан-Поль Рихтер очень удачно называет детей «маленькими азиатцами» (kleine Morgenländer) по их страсти к чудесному.

«Мораль и религия суть по натуре своей эстетические явления и выражают в себе эстетический характер с особенной чистотой и полнотой» (ib., § 102). Но, увы, понимание религиозного у него страшно узко. Сам-то себя он считает выше религии, а хочет только, чтобы детям оставили то, «was kindisch ist» (ib., § 106).

Диттес также обращает внимание на эстетическую сторону *праздников*... но увы! Немцы в своей близорукой мудрости сами отказались от этого действительно сильно воспитывающего средства. Протестантизм не понял связи между эстетическим, нравственным и религиозным и отбросил эстетику как идолопоклонство. Но не прилично ли — лучшее, что есть в человеке, облекать в лучшие формы, какие у него есть. Жизнь *духа* протестантизма закована в оковы рассудка; сама добровольно приковала она себя к земле, от которой теперь напрасно хочет оторваться на вздутых крыльях пасторских проповедей.

Религия принадлежтт *духу*, божеству в человеке; *рассудок* — способность животного; свести религию на степень вещи *полезной*, нужной *для хозяйственного оби-*

хода,— значит погубить ее. Протестантская, прусская Германия, несмотря на проповеди своих пасторов,— сделалась бесчестнейшей страной земного шара: бисмарковская бессовестность, наглость преступления, насмешка над всяким обещанием; Бисмарк, сидящий на карте Европы; конституционные фразы и пасторские проповеди сверху и игольчатое ружье под полой; Германия в высшей степени развратна, — развратна, грязна по-протестантски.

Мое. Пасторы нередко вооружались против эстетичности в религии, говоря, что это значит унижать ее; но это потому, что *религия* кажется им чем-то тяжелым, обязанностью из-под палки. Для них религия не кажется эстетической, т. е. привлекательной; они рады бы избавиться от нее и под рукой надувают ее, но отделаться совсем *боятся.* Такая религия не художественна, но она и не религия. (См. Диттес, § 42).

[Владычество *Пруссии* в Европе грозит последней большей бедой, чем владычество Тамерлана. Это будет владычество бездонного рассудочного разврата. Не забудьте, что прусский король теперь *папа протестантизма,* этой бесформенной глины, из которой можно вылепить горшок и всякую другую посуду для домашнего обихода,— но не статую.

Пруссия говорит *во имя пользы:* славяне, говорите по-немецки, это полезнее, забудьте ваши обычаи, наши обходятся дешевле, — вот прусская проповедь. И между тем нет изувернее, фанатичнее этого народа! Для него разумно только то, что *по-немецки.* Он не может себе представить, что может быть и другой разум и другие вкусы: пиво пьянит и сытно, следовательно, пейте все это одуряющее свиное пойло; колбасы сытны и их можно делать из всякой дряни, следовательно, ешьте все эту собачью жвачку. Кто же этого не делает, тот не цивилизованный человек, тому надобно учиться и сделаться немцем.]

Во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник.

[illegible]

Из черновых рукописей К. Д. Ушинского

Всего более эстетического элемента в религии, так что ученье ей должно быть проникнуто эстетичностью. Это эстетическая сфера, *полезных* знаний здесь вовсе нет, и в этом огромное значение этого ученья, которое должно выходить из ряда других наук; здесь принуждения, наказания или передача *полезных* знаний не должны иметь места.

Ученье языку отечественному, кроме своего логического элемента, имеет много эстетического: оно вводит в народную жизнь и т. д.

Не должно забывать, что на наставнике языка лежит обязанность ввести дитя в общество великих и изящных умов, что, конечно, расширяет силу воспитания гораздо шире, чем она дома и в школе.

291. (IV, 12). *Эстетическое образование*

Дитя не чувствует красот природы (Emile, p. 172). Наши дамы тоже находятся в этом детском состоянии. Красоту цветка они поймут; но море ничего не говорит их сердцу.

Напрасно наставник хотел бы растолковать детям красоту природы: «в сердце человека — жизнь картин природы: чтобы ее видеть, надо ее чувствовать».

«Дитяти не нужно описаний, не нужно красноречия, фигур, поэзии. С ним нужен язык ясный, простой и холодный» (ib., p. 174).

Не совсем верно.

4. О религиозно-философском воспитании

292. *Предисловие*

Плохое логическое и философское подготовление лишает нас возможности употреблять с пользой произведения западных мыслителей. Так, например, сочинение Бокля отразилось у нас преимущественно своей слабой стороной — психологической; сочинения Дарвина тоже своей слабой — метафизической и т. д.

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

293. (VI, 10). *Воспитание религии (также философии). Бенеке*

Бенеке, конечно, должен был почувствовать замешательство, приступая к воспитанию религиозного чувства; где не предполагается врожденная потребность религии,— там трудно вывести ее из *следов*, или, по крайней мере, ждать, пока эти следы накопятся, а это уже придет, когда время воспитания пройдет. Вот почему Бенеке прибегает к замечательному извороту.

Он начинает с того, что многие и преподавание философии находят слишком ранним в университетах, ибо потребность решения вопросов, составляющих содержание философии, еще не появляется. Но, говорит Бенеке, *прививают оспу* для предотвращения будущей опасности (Erz. und Unt., § 78, S. 337).

Итак религию, подобно философии, надобно привить, как оспу! Но оспу прививают, чтобы предупредить оспу. Не для того ли прививать и религию? Но оспу можно привить, ибо это действие физическое, а можно ли привить религию к душе, в которой нет потребности религии?

Те, кто говорит, что философия в университетах не на месте, неправы; ибо в юности общие, гамлетовские вопросы как раз на месте, и именно надобно подготовить юношу к пониманию мировых вопросов, по крайней мере настолько, чтобы *он* не впал в ошибки, давно уже открытые мыслителями, чтобы, по крайней мере, не впадал в старые ошибки, а делал новые, — так что и в этом отношении будет движение вперед, а не прыганье с места на место.

На замечание Руссо, что религиозные истины еще не доступны уму дитяти, Бенеке возражает, что они не понятны и взрослому, следовательно, все равно, когда их ни передавать (ib., p. 338). — Что это, насмешка, что ли?

Религия, которую передает детям Бенеке, самого *наивного свойства* — это чисто *бабьи сказки*, благо дитя еще не сомневается (ib.). Но на этом основании — лги,

что угодно, — благо верят; а не сам ли Бенеке говорит об опасности лгать детям.

Высоких же истин не передавай. Так, например, жертвы, принесенные Христом в пользу человечества. Потребности такой жертвы 14-ти летнее дитя еще не может не только понять, но и почувствовать. «Если же мы будем сообщать ему относящиеся к этому догматы, то оно примет их только внешним образом, не так, как этого требуют их истинный характер, их великое и глубокое значение, и из этого образуется не детское, а ребяческое понимание, которое, может быть, останется навсегда» (ib., § 78, S. 338) *.

Вообще Бенеке советует: «все положительное в различных религиозных формах держать далеко от ребенка» (ib., S. 340). «По крайней мере противоположностей различных религиозных форм не сообщай ребенку» (ib.). «Говори с уважением о всех религиозных формах; изгони из учения всякую полемику, даже против религий нехристианских» (ib.).

Это все может говорить человек, не имеющий вовсе никакой религии. Но тогда зачем же обманывать дитя; зачем ему навязывать то, чего оно не требует, и что современем, если дитя правильно разовьется (воспитатель непременно считает себя правильно развитым), должно будет разрушать, тем более, что для образования нравственного Бенеке считает религию ненужной? Нравственные отношения, говорит он, способны к строго научному развитию (которым Бенеке считает, конечно, свое, за исключением многих тысяч других попыток), строгому проведению и основанию на твердых принципах (в противоположность религии); ибо это объекты внутреннего опыта и как такие доступны познаванию» (ib., § 78, S. 338, Anmerk).

При таком взгляде учение религии есть компромисс со стороны Бенеке в пользу прусского министерства.

* Не нужно детей в церковь водить (Бенеке, S. 343, § 78). Жан-Поль Рихтер советует водить в пустую церковь — это совершенно по-немецки (ib.).

Мы же скажем: кто не имеет религии и не чувствует ее потребности, тот должен не воспитывать детей, религии не учить.

Евангелие действует на десятилетнее дитя: это я сам испытал на себе и на детях: служение также, праздники и обряды также, они укрепляют религиозное стремление.

Издеваться над религиями тоже не должно, ибо всякое религиозное чувство выше всех остальных и само по себе почтенно; но должно воспитывать в почтении к той религии, к которой принадлежит воспитатель, и в этом отношении русские поставлены очень счастливо, ибо их религия соответствует самым высоким требованиям воспитания; историческая верность, терпимость, вера в провидение и в свободу воли, отсутствие загробных мечтаний, отсутствие непогрешимости главы и т. д.

294. (VI, 6). *Удивление. Религия*

«C'est en vain que les abîmes de l'infini sont ouverts tout autour de nous; un enfant n'en sait point être épouvanté; ses faibles yeux n'en peuvent sonder la profondeur» (Emile, p. 284).

«Если бы я хотел изобразить гибельное безумие, то я изобразил бы педанта, преподающего катехизис детям; если бы я захотел лишить дитя рассудка, то я заставил бы его объяснить то, что он говорит в своем катехизисе».

«Если бы от изучения слов зависело спасение души, то почему бы не населить неба сороками и скворцами» (ib., p. 283).

Однако тот же Руссо говорит: «L'oubli de toute réligion conduit à l'oubli des devoirs de l'homme» (ib., p. 291).

У древних совесть была лучше их религии: «славя разврат Юпитера, они удивлялись умеренности Ксенократа, чистая Лукреция обожала бесстыдную Венеру, бесстрашный римлянин приносил жертвы страху» (ib., p. 324).

Отсюда Руссо выводит, что «в глубине души есть врожденный принцип справедливости и добродетели» (ib.).

«Si la divinité n'est pas, il n'y a que le méchant qui raisonne, le bon n'est qu'un insensé» (ib., p. 328). — Отлично!

«Quelle félicité plus douce que de se sentir ordonné dans un système où tout est bien» (ib., p. 329).

Тут же необходимость возможности зла для свободы воли.

На жизнь Руссо смотрит как на приготовление к загробному счастью (ib., p. 330).

V. МЕЛКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

1. О возрастных особенностях

295. (VII, 22). *Отрочество*

«В двенадцать и тринадцать лет силы дитяти развиваются гораздо быстрее его потребностей» (Livre III, p. 169).

Этот избыток сил должен итти на ученье.

296. *О воспитании юношества (незаконченное письмо)*

...Ты жалуешься на сыновей твоих. Тебя оскорбляет, что они уже не слушаются твоих советов, как бывало прежде; что они более доверяют своему собственному незрелому уму, чем благоразумию людей опытных; что они хотят пользоваться свободой, которой еще не умеют распорядиться; но ты забываешь, что они уже *не дети*. Ты жалуешься, что они опрометчивы, легко вдаются в крайности, увлекаются, не думают о будущем; но ты забываешь, что они еще *не взрослые люди*, что самый закон еще не признает их совершеннолетними, не дозволяет им в важных случаях жизни свободно распоряжаться судьбой своей и своим имуществом, смягчая ответственность их при проступках; словом,

ты забываешь, что они юноши. И многие забывают это. О воспитании детей и у нас было писано довольно и особенности детства разработаны довольно подробно; о воспитании юности думали у нас очень мало; я, по крайней мере, не знаю ни одной статьи, где бы особенности юношеского возраста были исследованы, а вместе с тем выставлены и необходимые особенности юношеского воспитания, а между тем юность имеет не менее детства своих характеристических отличий.

Прежде всего согласимся в том, что голос природы должен быть выслушан и родителями, и обществом, и воспитателями, и законодательством. С природой плохо спорить; можно, пожалуй, не уважать ее законов, можно помешать их выполнению в развитии человека, но из этого ничего хорошего не выйдет: человеку остается только узнать эти законы и воспользоваться их силой.

Юность такой же необходимый период в развитии человека, как и детство, и обойти этот период невозможно и, если бы было возможно, то было бы крайне неразумно. Есть, правда, люди, у которых почти не бывает юности — и которые из детей прямо почти становятся взрослыми; но это плохие люди: общество столь же мало может ожидать от них плодов, как садовник от дерева, которое не цвело; потому что юность в развитии животного и человеческого организма— такой же существенно важный и необходимый период, как период цвета в организмах растительных. Цвет часто бывает пустоцвет, но без цветов плодов быть не может.

Но в чем же состоят особенности этого необходимого, существенного перехода от детства к возмужалости? Если мы обратимся за разрешением этого вопроса к физиологии, то увидим, что переход от детства к юности обозначается проявлением половой зрелости. Если обратимся к психологам, то также не найдем удовлетворительного ответа: одни из них занимались более метафизическими вопросами, чем наблюдением, другие наблюдали процесс рождения чувств и мыслей; но те и другие мало обращали внимания на явления постепенного развертывания духовной природы человека. И в

этом, как и во многих других случаях, самую меткую мысль найдем мы у старика *Гегеля*, несмотря на туманную абстрактность выражений берлинского Аристотеля. Постараемся, сколько возможно яснее, передать его мысль:

«Мальчик созревает в юношу, когда при наступлении половой зрелости начинает в нем пробуждаться жизнь *природы* и ищет себе удовлетворения. Юноша ищет вообще существенного в самых общих явлениях человеческой жизни; его идеал уже не в личности взрослого человека (родителя, воспитателя, учителя), но вообще идеал любви, дружбы, всеобщего мирового порядка. Но юноша считает эти самые общие идеалы человечества своими личными идеалами и действительно примешивает к ним много личных, субъективных воззрений. В этом личном понимании общих идеалов скрывается противоречие, которое отражается во всем характере юности. Богатое воодушевляющее содержание этих идеалов вливает в душу юноши чувство силы, и он чувствует себя призванным и способным переделать мир по собственному идеалу; а пылкость увлечений и недостаточность в глубине воззрений не дает ему возможности видеть что в действительности и так уже развиваются и осуществляются эти идеалы, насколько в них есть всеобщего и разумного и самое осуществление этих идеалов кажется ему измененным. Таким образом, то бессознательное спокойствие, в котором живет дитя, в юноше разрушается и сменяется борьбою. Это стремление к идеалу придает юности тот характер благородства и бескорыстия, которых, повидимому, недостает зрелому возрасту, когда человек более заботится о своих особых временных интересах; но на деле выходит, что юноша, стремясь ко всеобщему, стремится удовлетворить только своим субъективным воззрениям, живет в своем особенном мире мечтаний и заботится о своем личном развитии, тогда как взрослый, будучи погружен в действительность, работая для себя, принимает действительное участие в историческом осуществлении идеалов человечества. К этому *необходимо*

приходит и юноша: чтобы осуществить свой идеал, *он стремится образовать самого себя* и в этих попытках юноша делается мужем» (Hegel's Encyclopädie, 3 Theil, Die Philosophie des Geistes, S. 45, § 98—99).

Сообразно с этим Гегель несколько дальше говорит: «что в этом юношеском идеале есть истинного, то удерживается и в практической действительности; только от неистинного, от пустых абстракций отучивается взрослый человек; объем и род его занятий могут быть очень различны, но существенное во всех человеческих делах одно и то же, а именно — справедливое, нравственное, религиозное». Во всех сферах практической деятельности могут поэтому найти люди удовлетворение и честь, если каждый в своей особенной сфере, которую представят ему случай, необходимость, или свободный выбор, сделает то, что можно от него потребовать по справедливости. Но для этого прежде всего нужно, чтобы образование юности, превращающейся в мужа, было закончено, чтобы он выучился из юности в зрелый возраст и во 2-х, чтобы он стал сам заботиться о своем содержании, решившись работать для других. Одно образование не делает еще юноши совершенно взрослым человеком; для этого нужна еще ему личная разумная забота о своих временных интересах; точно так же как народы только тогда являются зрелыми, когда могут уже сами заботиться о своих духовных и материальных интересах...

(Рукопись не закончена). (Ф. 316, № 34).

2. Об изучении родного языка и языков

297. *Образовательное значение родного языка*

Бэн весьма удачно говорит: «Без формального ученья язык, в котором мы выросли, учит нас всеобщей философии века» (Mill's Log., B. IV, Ch. III, p. 205). «Он направляет нас наблюдать и знать вещи, которые мы бы просмотрели; он дает нам уже готовую классификацию. Число нарицательных имен в языке и степень общности этих имен свидетельствуют о науке

эпохи и о том интеллектуальном воззрении, которое есть унаследованное право того, кто родился с этим языком». (См. также у Милля, B. V, Ch. II, p. 207).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

298. (VII, 12). *Язык*

«Слова и мысли так тесно связались в родном языке, что кажется (es den Schein gewinnt), как будто мы думаем посредством слов» (Herb. Lehr. d. Psych., § 22).

299. (VII, 13). *Психологический язык. О слове. Душевные движения. Emotion*

Материализм языка испортил наши психологические понятия, доказывает Броун (p. 82).

300. (VII, 14). *Изучение языка*

Свойства языка, которые требуются для выражения и отыскивания общих истин, Милль выражает в двух условиях: «*Первое,* чтобы всякое общее имя имело значение, твердо установленное и точно определенное. *Второе,* менее важное, чтобы у нас для всего, где понадобится, было слово» (Mill's Log., B. IV, Ch. IV, p. 211).

301. (VII, 18). *К рассудку. Изучение иностранных языков*

Об этом предмете Руссо выражается темно; избегает ответа. Он не говорит об изучении языков, ибо говорит о воспитании детей младшего возраста (p. 96)... Но и впоследствии тоже об этом ничего нет. Видно, он или позабыл, или схитрил.

«Голова образуется по языку; мысли принимают оттенок наречия. Один рассудок общ всем; дух же в каждом языке имеет свою особенную форму, различие, которое может быть отчасти причиной, а отчасти следствием народного характера» (p. 96, Руссо, Эмиль).

Это верно, а вот ошибка:

«Чтобы обладать двумя языками, должно сравнивать идеи, и каким образом будет сравнивать их дитя,

когда оно с трудом, едва их понимает?» — Не сам ли говорил выше, что *понимать* значит *сравнивать*.

Он положительно отвергает возможность выучить дитя хорошо иностранному языку и говорит, что вот для того-то, чтобы скрыть этот недостаток, детей учат древним языкам, в которых нет судьи (ib., p. 97).

302. (VIII, 13). *Изучение чуждых языков*

Одна из польз этого изучения та, что вообще и родной язык станет *идеальнее*... т. е. не будет дитя привязывать *понятие* к исключительным вещам, а, переводя, поймет лучше особенности значения каждого слова, т. е. *идею*, которую представляет это сочетание звуков; оторвет *идею* от *сочетания звуков*, которое может быть различно на различных языках.

Но не нужно забывать, что чуждый язык мы можем понять только через посредство *своего*.

3. Об обучении чтению

303. (VII, 10). *Учение чтению*

«La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. A peine à douze ans Emile saura-t-il ce qu'est un livre» (Em., p. 106).

Поздненько; но в замечании этом немало правды.

«Parlerai-je à présent de l'écriture? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation» (p. 107).

И это повторяется часто, что Руссо совестится читателей, если нужно объяснить им такие само собой ясные вещи.

Это и я часто чувствую: неужели нужно для чего-нибудь то, чем набиты немецкие педагогики?!

4. О детском чтении

304. (VII, 11). *Чтение детей*

Лучшим чтением Руссо признает *Робинзона* (ib., p. 195). Историю начинает Плутархом и воспоминаниями (см. Confessions, Emile, p. 265).

305. *Изучение басен*

Мнимо-дельное замечание у Руссо, которое опять слишком уже вооружает против басен (Emile, p. 101—106).

(Ф. 316, папки № 25, 26, 28, 29, 31).

5. Об обучении разным предметам

306. (VII, 8). *Рассудок. Геометрия. Естественные науки. География окружающего. Расположение наук*

Первый предмет, которому учит Руссо дитя, — это наглядная геометрия (по методе Дистервега — тоже). Но дитя должно само находить доказательства, а не так, как делается:

«Вместо того, чтобы дитя само находило доказательства, мы ему их диктуем: вместо того, чтобы заставить его рассуждать, учитель рассуждает за него и упражняет только его память» (Emile, p. 144).

Это несправедливо, но не вполне, ибо основано на ложном убеждении гимнастики рассудка без содержания.

Фигуры должны рисоваться точно (ib., p. 145).

Что геометрия первый предмет см. ib., p. 171.

Второй предмет естественные науки (ib., p. 175).

Далее окрестная география (ib.).

Руссо полагает, что дитя и отрок должны изучать отношение свое к вещам, а юноша к другим людям (ib., p. 230). Но ясно, что такое деление невозможно: оно все основывается на ложном предположении, что будто моральное чувство, как настанет время (половая зрелость), так и появится самой собой. Это, конечно, вздор, и моральные чувства наши начинают слагаться из наших привязанностей и антипатий с самых первых дней жизни.

307. (VII, 9). *Учение географии*

В географии Руссо, кажется, первый советует начинать с плана отцовского сада (Emile, p. 97).

308. (VII, 28). *Дух критики в воспитании. (Гнев).* (*За историю*)

Критическое направление самого Руссо увлекло его советовать провести его и в воспитании; но хороший психический такт удержал его, и он заметил неудобство этого направления.

«Если ваш воспитанник сделается наблюдательным слишком рано; если вы будете упражнять его в том, чтобы рассматривать слишком близко действия других, вы приучите его к злословию и сатире, сделаете его решительным и быстрым в суждениях: он будет находить отвратительное удовольствие отыскивать всему дурное истолкование и не видеть хорошего там, где оно и есть. Он привыкнет видеть злых без ужаса, как привыкают видеть несчастных без сострадания, и скоро общая развращенность будет служить ему не уроком, а извинением: он скажет сам себе, если человек таков, то и ему незачем желать быть другим» (Em., p. 259).

И вот почему Руссо хочет показать своему Эмилю сначала *человека издали* (ib., p. 260) и избирает для этого *историю*.

Но почему же он не выбрал *евангелия*? В этой истории и дурные и хорошие стороны человека раскрываются вполне, и хорошие увлекают неудержимо.

Для начала истории он выбирает Плутарха, так как он более рисует внутреннюю жизнь человека (ib., p. 265).— Но разве у Плутарха хвалится только то, что действительно хорошо? Единственный отрывок из человеческой истории — евангельские события — мирят человека с человеком и притом с человеком, погрязшим в пороках.

И у Руссо была система...

[О, попы... вы заставили людей отвернуться и от евангелия!]



Приложения



1. ЛИЧНОСТЬ

ОЧЕРК ИЗ ФЕНОМЕНОЛОГИИ [6]

— «Он ему говорит,— вы, милостивый государь, невежа; а он, не говоря худого слова, и съезди его в самую личность»; или: — «если ты еше раз напьешься, Ванька, то помни, братец, что я тебе всю личность исковыряю»; или: «я ему и то и се: помилуйте, мол, Ваше благородие, Ваше высокоблагородие, а он, куда тебе! как зверь дикой и слушать ничего не хочет, так и лезет на меня; так до личности и добирается: в бороду вцепился окаянный!» и проч.

Ясно, что здесь личность принимается в смысле лица, обладающего глазами, ушами и носом, а более всего двумя щеками; нос и глаза, пожалуй, могут и не быть, но щеки являются совершенно необходимыми для такого понятия личности. Личность, следовательно, принимается здесь в смысле рожи, морды, «мордасов», по-русски.

— «Вы, милостивый государь, имеете, кажется, намерение задеть мою личность»; или: «я бы мог все стерпеть вам; но личности своей тронуть не позволю; нет, нет, не позволю, ни за что не позволю»; или: «не трогай он моей личности, пожалуй, ругай, издевайся, коли уж пришла охота; но личности не тронь и я бы смолчал ему; но»... и т. д.

Здесь личность принимается в смысле чести, которая тоже понятие чрезвычайно условное и иногда означает тайные грешки человека, такие местечки в его душе, до которых, если и нечаянно доткнешься, то человек на стену лезет.

— «Помилуйте, как же мне было терпеть, когда он наговорил мне личностей, слышите ли, личностей»; или: «что это такое, милостивый государь, это, кажется, личность! Личность ли это или нет? я вас спрашиваю»; или: «по какому праву вы смеете говорить мне личности? Да знаете ли?» и проч. и проч. Здесь под именем личности разумеется всякое метко-обидное слово и, чаще всего правда, высказанная в глаза.

— «Делайте себе, что вам угодно, но моей личности прошу не мешать!» или: «нет уж, сделайте одолжение: мою-то личность

оставьте в покое»; или: «личность жены моей, милостивый государь, вещь священная; я не позволю никому ее касаться!» и т. д.

В этих фразах под личностью разумеется уже более весь человек и с руками, и с ногами, с крестом на шее или в петлице, с тем титулом, который присвоен ему по чину и должности, с состоянием, и даже с дядей, с теткой и двоюродным братом, особы важные.

Но все это пресердитые значения личности; такие, что когда дело зайдет о такой личности, то лучше отойти подальше. Да и по большей части личность — штука пресердитая и выходит у нас на сцену только тогда, когда человека задели за живое, когда хмурится бровь, возвышается голос... Неприятно слышать разговор такой личности! Но изредка слово личность употребляется и в более мирном значении.

— «Премиленькая, преинтересная личность!» или: «важная личность!»; или: «вот это личность, так личность!» — «Священная личность его превосходительства!» и т. д.

В этом случае разумеется под личностью иногда то же, что и в первом, только не морда, а хорошенькое личико; а иногда и то, что называется приличнее латинским словом — persona. Persona — это то же, что личность, и слово это вошло в общественное употребление с подмосток древнего театра: per — sona, т. е. лицо, издающее звуки на сцене; а потому и у нас именем персоны называется лицо, которое издает звуки, когда все вокруг него молчит, и не всякие звуки, а только важные, нерусские, высоко гортанные, отрывистые. Персону зовут также и *особой*, т. е. чем-то *особым*, отдельным от людей в отличие от *человека*. Человек и особа— два понятия крайне противоположные; назвать особу человеком значит сказать особе личность, да она и не откликнется на название человека; та же особа, которая откликается на название —«человек!», вовсе не особа и ей вообще и нельзя сказать личности, что бы вы ни сказали. Русская жизнь придала всем этим понятиям — «личности», «персоны», «особы», «человека», — столько своих своеобразных значений, что если перевести буквально на русский язык германскую философскую книгу, то вышла бы такая галиматья, которой и сам переводчик не понял бы.

Впрочем, личностью персону зовут только люди очень молодые, неопытные, не знающие приличий; во-первых, потому, что это и действительно не личность, а персона, и может, чего боже сохрани, оскорбиться таким названием; а во-вторых, персона, если сама уже и не ездит по личностям, то стоит ей только махнуть пальцем или насупить бровь,— и сотни самых дюжих кулаков пойдут усердно молотить по личностям. Даже, если персона только едет мимо, или где-нибудь персону ожидают, то там непременно идет сильнейшая раскваска личностей. Как же можно после этого назвать персону личностью? Это в высшей степени неприлично; и почти все равно, что назвать персону

человеком, тогда как персона сидит в карете, а человеку место за каретой.

Есть еще несколько понятий личности. Русское общество очень полюбило это слово и придало ему множество весьма интересных значений. Когда оно вошло в русский язык, мы не знаем, на то есть филологи; но верно только то, что в Руси доекатерининской слово личность не употреблялось; хотя все понятия, которые и ныне придают ему, у нас были, конечно, тогда, как и теперь.

Но в самом философском значении слово личность употребляется нашей полицией; да и немудрено, потому что это сословие чаще всех прочих обращается с личностями и личности трудно было куда-нибудь укрыться от его философских исследований. «В личности Петра Егорова, сына Подколенова, удостоверяют», — и т. д.

Это значение личности, что вот-де это *тот самый*, которого зовут Петром, Егоровым сыном, Подколеновым, ближе всех к тому понятию личности, которое придает ему западная юриспруденция и философия. Близко, но все же не то. Петр, Егоров сын, Подколенов, как это очень хорошо известно философам благочиния, может вдруг оказаться Сидором, Терентьевым сыном, Блинниковым, хотя все же останется тем же самым Петром... нет, не Петром, да и не Егором; а тем же самым... нет, и не тем самым, а тою же самою личностью... Тьфу, ты, пропасть! как трудно поймать эту личность за хвост, да без помощи полиции даже и вовсе невозможно. Но вот полиция поймала-таки для нас личность и ведет ее, связанную по рукам и по ногам. Вот вам личность налицо, личность in corpore; рассмотримте же ее, пока она не убежала, что, предваряю вас, она непременно сделает, оставивши после себя только запах дегтя и какую-нибудь ассигнацию, а у ассигнации, как вам известно, личности никакой нет, потому-то они и могут переходить беспрепятственно из чьего угодно в чей угодно карман. Начнемте же исследование: берите вашу лорнетку или пускайте на нос ваши очки и смотрите.

Видите ли вы эту личность? Она и с бородой и с усами, полсажени в плечах, и имеет один только маленький недостаток: слаба памятью, бедняжка, и совершенно позабыла все свои родственные связи в совершенную противоположность вам, мой любезный читатель: вы так хорошо помните даже троюродного брата вашей невестки, который получил недавно Владимира на шею. Но потому и трудно докопаться в вас личности, а этот путешественник, позабывший на одной из станций не только имена своих родных и название губернии, уезда и села, где родился, но даже собственное свое имя, для нашей цели и вообще для философии субъект неоцененный. Сегодня приведут его в присутствие, он — Петр, через неделю — он Сидор, — еще через неделю Карп, — сегодня он из Саратова, завтра из Чухломы, послезавтра из Пскова; а все же это одна и та же личность без

имени. Вот вам самое философское доказательство, что личность не нуждается в имени и что не имя составляет личность. Но этого мало: вот теперь эта путешествующая личность с бородою и на голове у нее целый стог; и одета в страннические одежды и с посохом в руках; но завтра у нея не будет бороды; голову тоже обреют; оденут в серую куртку; может быть, будет меньше тремя, четырьмя зубами, но зато лишняя синяя шишка вырастет под глазом; а она все останется тою же самою личностью и будет упоминаться в толстом деле, которое будет, по крайней мере, вдвое тяжелее самой личности и в постройке которого примут деятельное участие пятьдесят земских и уездных судов и двадцать гражданских палат. Одна и та же личность будет носить там двадцать разных названий и как ее там признать — это тайна полиции.

Не вправе ли мы после того сделать такое заключение. Ни рост, ни толстота, ни нос, ни губы, ни глаза, ни платья, ни бороды, ни пучина на голове не составляют личности и даже недочет полдюжины зубов или лишний синяк под глазом не изменяют личности человека, хотя, конечно, могут так изменить физиономию, что и мать родная не признает. Да личности и узнать-то нельзя. На что уж, кажется, С..кий становой — знаток личности вообще и бородатых личностей вверенного ему стана в особенности, изучил, могу сказать, изучил, потому что с детства страсть питал к личности, да и теперь,— только завидит ее, так и протягивает руки, как младенец к груди матери, страсть неутолимая,— а и тот ничего не сделает. Приведут путешественника в родимую деревню, поставят лицом к лицу с женою, с детьми, с целым селом. Все его знают, а он никого: перезабыл всех, бедняга. Жена с воем кидается к нему на шею: дети пищат и лезут под ноги. «Муженек ты мой, Иван свет Кузьмич!» вопит жена; «тятя! тятя!» — голосят дети: «Ванюха, разбойник!» — ревут мужики; а он все стоит на одном: «знать не знаю, ведать не ведаю. Какой я вам Ванюха, лешие; отродясь Иваном не звали; отвяжись, ошалелая баба; ступайте прочь, бесенята, дам я вам тятю». Становой и рвет и мечет; знает, ну вот заподлинно знает, что Иван Безрылов; что скрылся три года тому назад, видит даже метку, которую как бы по предчувствию сам же, собственною рукою положил у него на личности; а доказать нет никаких средств. «Я да не я, твердит себе бродяга первую категорию из гегелевской феноменологии духа, да и все тут, и доказывает очевидно, ясно, как день, что на личности нет и не может быть никаких примет, и если ей сильно захочется спрятаться, то никакой становой ее не отыщет. Говорите после этого, что философия у нас не в ходу: да, господин, не помнящий родства, такой философский субъект, каких поискать; сам бы Гегель дал дорого, чтобы иметь возможность осветить таким примером свою туманную философию. Возможно ли доказать осязательнее, что ни имя, ни место жительства, ни род занятий, ни жена, ни дети, ни борода, ни нос, ни зубы, ни даже

рубец, положенный на самой личности, не могут отметить личности!

Фихте, выводя свое знаменитое Я, доказывает то же самое; но наши философы благочиния и без помощи Фихте достигли тех же результатов. Вот почему в наших паспортах пишутся приметы, какие попало, которые также применимы к орангутангу, как и к каждой человеческой личности. Ясно, что эти приметы пишутся в совершенном и глубоком убеждении, что, какие приметы ни пиши, личности не обозначишь.

Но если личность не нос, не глаза, не рост, не семья, не имя, не фамилия; если она, словом, не имеет никаких примет, то что же она такое, наконец?

Это даже странно, невероятно, если хотите, а между тем это справедливо как нельзя более. Кажется, например, решительно невозможным отделить юпитерский нос и таковые же брови от личности его превосходительства, даже и вообразить себе трудно личность его пр-ства без носа и без бровей: и нечего нахмурить, так чтобы чиновник почувствовал благоговение, и нечего поднять кверху, так чтобы чиновник нагнулся книзу. Совершенно невозможно; а тем не менее это только так кажется. Если бы его пр-ству случилось не то чтобы где-нибудь потерять — это неприлично и быть не может,— а так где-нибудь позабыть нос и брови, на время, конечно, то его пр-ство не только бы осталось тою же самою личностью; но даже и тем же самым пр-ством. Но пойдем далее и предположим себе,— трудно представить что-нибудь нелепее этого предположения; но философская вольность все допускает, — предположим себе, что его пр-ство, вместе с носом забудет где-нибудь и самое его пр-ство, что, конечно, невозможнее, чем позабыть нос; то и тогда личность его пр-ства останется та же самая. Вы не верите? Право же так! Сморщится, скорчится, станет ниже ростом, присмиреет, поглупеет его пр-ство без его пр-ства; а все же и после этого вычитания останется не нуль, как надобно было ожидать, следуя арифметике, а личность. Вот и выходит, что арифметика лжет, как доказал Гегель теоретически, а один мой знакомый комиссариатский чиновник на практике. Невероятно? Но такие ли еще фокусы показывают нам немецкие философы? Впрочем, в тожестве личности его пр-ства во всех возможных видах и положениях и даже без его пр-ства, вы можете убедиться сами, если найдете случай поговорить с человеком его пр-ства; не с самим его пр-ством, это ни к чему не поведет, тут-то вы и не увидите личности; а с человеком и не вообще с человеком, а с человеком, принадлежащим его пр-ству. Какой-то великий человек сказал, что для лакея нет великих личностей; это, может быть, потому что великих личностей вообще нет, а есть так себе личности ни великие, ни малые, а все ровненькие, но зато никто не ощущает так очевидно чужой личности, за неимением своей, как люди не в немецком, а в русском смысле слова. Человек его пр-ства видит его, т. е. свое пр-ство,

в самых разнообразных видах и все же чувствует, что это одна и та же личность, обладающая им в продолжение пятидесяти лет. Вот его пр-ство еще мальчик, и человек видит, как его секут; т. е. не человека,— если секут человека, то он по самой естественной причине не может этого видеть,— и не его пр-ство — кто же посмеет высечь его пр-ство,— а мальчика, который будет со временем его пр-ством. Потом видит человек, как будущее пр-ство гоняется сначала за голубями, а потом за горничными; видит человек и прапорщика, прокучивающего с приятелями и приятельницами папенькины денежки; видит потом и самое его пр-ство и видит его и в приемной, и в карете, в кавалериях и почете, видит и без парика и без зубов, видит и в ванне без рубахи; видит, как его пр-ство, затворясь в кабинете, чистит звезду и хорохорится перед зеркалом,— видит, как они дремлют за бумагами или ловят мух, когда чиновники со страхом ждут в приемной появления его пр-ства; видит и на коленях перед Марьей Петровной, которую они об чем-то слезно просят; видит, когда его пр-ство шепчется заботливо с доктором; видит...да где же, наконец, человек не видит его, т. е. своего пр-ства и, несмотря на все разнообразие положений, физиономий, оболочек, гримас и т. д., словом, всей внешности его пр-ства, никогда не теряет из вида, что это одна и та же личность. О, люди, т. е. люди в нашем доморощенном смысле слова, знают лучше всех, что такое личность и какие она может проходить превращения, оставаясь все тою же личностью!

Но не только внешность; но и внутренность человека может меняться, не производя никакой перемены в личности человека; не только мысли и чувства (у кого же они проносятся в голове, как облака по небу, не оставляя следа?), но даже самые душевные и умственные способности. Человек может поумнеть, поглупеть, спиться с кругу, совсем одуреть, а личность его останется все та же. Не верите? Мы сейчас и примерец приведем.

Посмотрите на этого седого, залитого салом купца: осовелые глаза его показывают поразительно ясно, что он глуп до бесконечности и что и двух мыслей ему связать не под силу. Он только открехтывается, отдувается, отплевывается, зевает во всю глотку да упоминает имя господа всуе. Ленивый его не обкрадывает, да не надувает: крадет жена, хоть и сама не отличается быстротой ума, обкрадывают дети, зятья, невестки, приказчики, сидельцы, прислуга — все, кто только может, и все уверяют его в безграничной любви и уважении, а он и верит от души, как же не любить его? Да и как ему распознать любовь, когда он во всю свою жизнь только и любил что деньги, да большие самовары? Но можете ли вы себе представить, что эта глупая и дряблая масса жиру сама нажила себе состояние и какое состояние? — миллионное! А ведь этого, согласитесь, без ума или, по крайней мере, без хитрости сделать нельзя. И точно: было время, когда он был ловок и хитер, рыж, в веснушках, тощ, как кот в марте месяце; когда он надувал всех и вся, не

проходил мимо человека, чтобы не надуть его; как бесенок, подталкивал дрожащую руку с чаркой водки, подпечатывал, обмеривал, обвешивал, не говорил, а только божился, шевелился и весь ходил, как на пружинах, и, подражая римскому императору, считал тот день потерянным, в который не успевал надуть десятерых человек. Он у бегущего, не то что у идущего полы резал, а теперь?.. Но вы не верите! Да разве же можно из ничего, не зная грамоты, составить миллионы и из-за кабачной стойки перелететь в каменные палаты? Такие превращения только в сказках делаются да и то не совсем честным образом...

(Архив Института литературы А.Н. СССР. Ф. 316, № 55).

2. ПРЕДИСЛОВИЕ А. Н. ОСТРОГОРСКОГО К «МАТЕРИАЛАМ ДЛЯ III ТОМА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Семья покойного К. Д. Ушинского, предположив издать настоящий сборник, признала полезным включить в него выписки и заметки, которые делал Константин Дмитриевич, готовясь писать «Педагогическую антропологию». Часть их была использована им для I и II томов; часть относилась к содержанию III тома. К разбору этих материалов, предпринятому семьей Константина Дмитриевича, был привлечен и я; исполнив эту работу, я считаю себя обязанным дать в ней отчет и вместе с тем поделиться с читателями впечатлениями, вынесенными из просмотра заметок К. Д. Ушинского.

Два слова о внешности заметок.

Заметки Константина Дмитриевича писаны на четвертушках, с полями в половину страницы, и представляют главным образом выписки из прочитанных им книг. Иногда, исписав обе стороны четвертушки, он продолжал писать на полях. На полях, оставшихся чистыми, встречаются пометки и замечания, повидимому, сделанные после перечитывания выписок, потому что чаще, сделав выписку, вслед за сим, на том же листке Константин Дмитриевич излагал свои впечатления от прочитанного, опровержения, родившиеся вопросы и т. п. На четвертушке обыкновенно помещались выписки только из одной какой-нибудь книги. Наверху, в правом углу четвертушки Константин Дмитриевич делал заголовок, указывающий, к какой главе «Антропологии» он относит данную выписку. Иногда встречается несколько заголовков (напр., воля, внимание и т. д.). Сличение этих пометок в рукописи, относившихся к I и II тому «Антропологии», с печатным текстом, обнаруживает, что иногда, очевидно, уже во время самой работы, он пользовался выпиской совсем не там, где предполагал, когда делал выписку.

При разборе заметок Константина Дмитриевича надо было отобрать те из них, которые можно было считать относящимися

к материалам для неизданного III тома «Антропологии». При этом часть их отпадала по следующим соображениям: 1) часть выписок, притом значительная, была использована Константином Дмитриевичем при составлении двух первых томов, где они приведены с указанием сочинения, из которого взяты; 2) другая часть выписок также, судя по содержанию их, относящихся к I и II томам, не вошла однако в печатный текст этих книг; весьма возможно, что Константин Дмитриевич воспользовался бы ими так или иначе для III тома, и это обязывало решать с некоторой осторожностью вопрос, что из этих заметок вносить в число материалов для III тома. Из этих выписок некоторые представляют переводы отрывков из таких сочинений, которые уже после смерти Константина Дмитриевича целиком переведены на русский язык. Мы поэтому не считали нужным перепечатывать их в настоящем издании, так как цель последнего ввести читателя в круг идей Ушинского, а не тех мыслителей, которых он читал, как бы почтенны они ни были. Педагог, желающий познакомиться со взглядами Милля, Спинозы, Бенеке и др., ныне имеет возможность обратиться к их сочинениям и едва ли удовлетворится выписками из них, сделанными Константином Дмитриевичем. Но если выписка из этих писателей сопровождалась заметкой Константина Дмитриевича, то она сохранялась для настоящего издания; 3) среди этой же категории выписок, т. е. таких, относительно которых трудно было сказать, что они относятся к III тому, встречались отрывки из сочинений, не переведенных на русский язык, причем эти отрывки были без всяких заметок Константина Дмитриевича. В некоторых из них мысль автора выражена так ясно и определенно, а иногда — живо и образно, что невольно являлось желание популяризовать ее среди читателей-педагогов; оно сдерживалось сомнением: уместно ли такое популяризирование в настоящем издании, и в тех случаях, когда нам казалось, что данная мысль или ее выражение нравились Ушинскому или она могла пригодиться ему для III тома, мы сохраняли ее для печати.

Сличение рукописных листков, содержащих материалы для первых двух томов «Антропологии», с соответствующими местами в печатном тексте дает возможность представить себе, как работал Ушинский. Не все выписки он вносил в текст целиком, нередко он излагал их своими словами; встречая такую передачу, можно составить себе понятие, с каким уважением относился Константин Дмитриевич к чужим мнениям, хотя бы и считал их ошибочными. Сличение обнаруживает, что он не хотел излагать воззрений авторов по памяти, а так сказать, держал их слова перед глазами, чтобы неловким оборотом речи, неудачно выбранным словом не извратить смысла учения даже противника.

Особенный интерес представляют заметки самого Ушинского. Они имеют цену и для настоящего времени, не говоря уже о том интересе, какой они могут иметь для биографа Констан-

тина Дмитриевича и для историка педагогической литературы. Ушинский, очевидно, не предназначал их для печати, писал для себя, нередко не стесняясь формой, и это усугубляет их интерес. Эти заметки то же, что этюды в работе художника. Сделав выписку и снабдив ее своей заметкой, Ушинский брался за чтение другого сочинения, мысль его продолжала работать, возникали новые точки зрения, принимались во внимание новые факты, новые соображения, и когда Ушинский садился писать, имея уже план работы в голове, первоначальная заметка являлась в иной обработке.

Константину Дмитриевичу не было нужды располагать листки со своими заметками в порядке, который указывал бы последовательность чтения их. Для розыска нужных ему для работы листков служили заголовки вверху страницы. Необходимость расположить их в порядке явилась только тогда, когда пришлось подготовлять их для посмертного издания в качестве материалов, подготовлявшихся Константином Дмитриевичем для III тома его «Педагогической антропологии». Определить, в каком порядке следует дать их в печати, было нелегко. Мы предполагали сперва расположить их по авторам, а авторов разместить в хронологическом порядке, но при этом оказалось, что следить за развитием мыслей самого Ушинского будет трудно.

Естественно являлась мысль попытаться расположить листки в таком порядке, чтобы читателю легче было уследить за ходом мысли Ушинского, а на самые выписки из различных авторов взглянуть лишь с той стороны, насколько они дали повод Ушинскому высказаться. Но и эту мысль провести последовательно было крайне трудно.

Читающий предлагаемую книгу должен постоянно помнить, что имеет перед собой материалы, только материалы. Так и мы смотрели на заметки Ушинского, подготовляя их к печати. Мы сохранили заголовки на листках, недописанные фразы, замечания Ушинского о необходимости достать книгу, прочесть, сверить перевод и пр., местами своеобразный язык наскоро делаемых заметок, когда мысль перегоняет пишущую руку и некогда подыскивать подходящее слово, да и не к чему, потому что запись предполагает единственного читателя — самого пишущего... Впрочем, в редких случаях мы давали в подстрочном примечании или более литературно обработанный перевод или свое изложение мысли Ушинского, как мы ее поняли. Кое-что в рукописи Ушинского разобрать было крайне трудно; мы советовались с разными лицами и, благодаря им, а главным образом А. И. Введенскому, осталось лишь немного слов, в правильном прочтении которых у нас нет полной уверенности.

Сличение рукописных заметок с печатным текстом, которое было возможно сделать относительно материалов для I и II томов «Антропологии», дает право предполагать, что и печатаемые ныне материалы для III тома были бы использованы

Ушинским с той же тщательностью, какую он обнаруживал во всех своих работах, явились бы обработанными с той художественной ясностью и точностью языка, с какими мы привыкли встречаться в его печатных трудах. Чувствуется глубокое сожаление, что судьба не дала Ушинскому возможности самому обработать и подготовить к печати III том, которого в свое время с таким нетерпением ждали русские педагоги.

А. Острогорский.

3. ОГЛАВЛЕНИЕ «МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ III ТОМА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ», ИЗДАННЫХ А. Н. ОСТРОГОРСКИМ

Глава I. *Свобода воли.* 1. О свободе. Кант. Дробиш. 2. Свобода. Лейбниц. (Дробиш). 3. Рассудок. Причина. Врожденность идеи причины. Свобода воли. 4. Свобода воли. 5. Исполнение. Свобода воли. Самообладание. Совесть. Самосознание. 6. Исполнение. Свобода воли. Самообладание. Совесть. Самосознание. 7. Самообладарие и свобода воли. Рассудок. Теория Гербарта. 8. Свобода воли. 10—11. Исполнение. Воля (Бенеке и мое). 12—14. Исполнение и свобода воли. Дробиш и мое мнение. 15. Гипотеза души. 16. Свобода. 17. Свобода воли. 18. Свобода. 19. Этика Аристотеля. Воля. Исполнение. Свобода. 20. Исполнение. Усилие. Материализм. Исполнение. Сила. Мнение Гершеля. Идея силы, идея причины взяты из психического мира и перенесены на физический. 21. Кетле. Свобода воли. 22. Кетле. К воле. К прогрессу. Врожденность человеку человеческого идеала. Средний человек. 23. О свободе воли. Дух. Бокль. 24. Бокль. Свобода воли. 25. О свободе воли Бокля (вып. из Канта). 26—27. Свобода воли. Моральная статистика. Дробиш. 28. Исполнение. Воля. Свобода воли. 29. Эйлер о свободе воли.

Глава II. *Стремление к совершенству.* 1—2. Стремление к совершенству. 3. Стремление к совершенству (его извращения). Самолюбие. 4. Самолюбие (стремление жить). Нежность. 5—6. Стремление к совершенству (соперничество). 7. Стремление к совершенству (гордость). Броун. Тщеславие. 8. Стремление к совершенству (гордость, тщеславие, смирение). (Броун). 9—10. Стремление к совершенству. Его извращение (честолюбие). 11. Стремление к совершенству. Его извращение (зависть, соревнование). 12. Стремление к совершенству. Его извращения (злоба). Бенеке. 13. Стремление к совершенству. Его извращение (злоба). Бенеке. 14. Стремление к совершенству. Его извращение (властолюбие). 15. Стремление к совершенству (чувство справедливости). 16. Идея справедливости.

Глава III. *Этика и право.* 1. Предисловие (Тренделенбург). Нравственность. 2. Этика Аристотеля. Добродетель. 3. Нравственность (Броун). 4. Нравственность (Спиноза, Кант).

5. Нравственность (Кант). (Тренделенбург). 6. Нравственность. Ее целость. 7. Нравственность. Бенеке. 8. Совесть. Мнение Адама Смита. 9. Стремление к добру. Совесть. (Броун). 10. Нравственность. Чувства ее. Совесть. Самообладание. 11. Нравственность. Ее воспитание. (Дробиш). 12—13. Нравственность. Совесть. 14. Совесть. Ее врожденность. Врожденность внутреннего чувства. Внутреннее чувство. (В главу вообще о чувстве). 15. Совесть. Ее врожденность. 16. Прирожденность способностей. Френология. 17. К чувству. Развивается ли нравственность. Кетле; Бокль. Добродетель. 18. Нравственное воспитание (Бенеке). 19. Нравственность. Совесть. 20. Нравственность. Совесть. Постепенное развитие ее у детей. 21. Рождение нравственных понятий. 22. Нравственное учение должно быть более делом, чем словом. 23. Воспитание нравственности. Аристотель. Платон. Наказание. 24. Нравственность. 25. Стыд. Нравственное воспитание (Бенеке). 26. Раскаяние. 27. Стремление к истине. 28. Рассудок (Локк). Справедливость. 29. Стремление к истине. 30. Детская ложь. 31. Стремление к обществу и к уединению. 32. Любовь. Самолюбие. Семейный эгоизм. Любовь к отечеству. 33. Общество — его отношение к индивидуальной душе. 34. Нравственное воспитание (Бенеке). Идея собственности. 35. Идея собственности. 36. Этика Аристотеля. Честолюбие. 37. Идея человека. Его высокое назначение (Броун). 38. Чувство доброты. Аристотель. 39. Сострадание и сорадостие. Чувство права (Броун). 40. Сострадание (Аристотель). 41. Этика Аристотеля. Стремление к благу. 42. Этика Аристотеля. Стремление к счастью. Стимулы человеческих действий. 43. Этика Аристотеля. Стремление к счастью. Цель воспитания.

Глава IV. *Эстетическое чувство.* 1. Эстетическое чувство. 2. Эстетические чувства. 3. Эстетическое чувство. 4. Эстетическое чувство. 5. Эстетическое чувство. 6. Эстетическое чувство. 7—8. Эстетическое чувство. Бенеке и мое. 9. Эстетические чувствования. Диттес. 10—11. Эстетическое чувство. Его воспитание. (Мое). 12. Эстетическое образование. 13. Искусственное и естественное. 14. Чувство красоты. 15. Эстетическое чувство. Музыка. 16. Ощущение слуха. Музыкальный слух. Эстетическое чувство.

Отношение эстетического чувства к морали. 1. Идея нравственности и эстетическое чувство. Гербарт. Из Тренделенбурга. 2. Идея нравственности и эстетическое чувство (Гербарт. Взято из Тренделенбурга). 3. Идея права. Идея нравственности и эстетическое чувство (Гербарт, Тренделенбург). 4. Нравственное и эстетическое (Гербарт). 5. Нравственное и эстетическое чувство есть инстинкт человечества. 6. Эстетическое чувство — отношение к морали.

Глава V. *Вера.* 1. Вера. Врожденность верований. 2. Врожденность идеи. 3. Сомнение. Скептицизм. Необходимость веры. 4. Вера в разумность мира (Броун). Вера в науке. 5. Вера движет науку. 6. Удивление. Религия. 7. Вера в бога. 8. Хри-

стианство. 9. Вера. Сущность христианства. 10. Воспитание религии (также философии). Бенеке. 11. Вера, уверенность. 12. Страх. Религия.

Глава VI. *Педагогика*. 1. Предисловие. Нравственность. Цель воспитания (Бенеке). Воспитание — искусство. 2. Предисловие. Цель воспитания. Бенеке. 3. Внешние чувства. Упражнение чувств внешних. 4. Педагогическое приложение главы об ощущениях. Наглядное обучение. 5. Любознательность. 6. Воспитание внимания. 7. Труд. 8. Рассудок. Геометрия. Естественные науки. География окружающего. Расположение наук. 9. Учение географии. 10. Учение чтению. 11. Чтение детей. 12. Язык. 13. Психологический язык. О слове. Душевные движения. 14. Изучение языка. 15. Нравственность. Локк. 16. Рассудок. Педагогические приложения. 17. Рассудок. Формальное развитие вообще. 18. К рассудку. Изучение иностранных языков. 19. Физическое воспитание. Гимнастика. Платье. Сон. 20. Телесные наклонности. 1-е педагогическое приложение о чувствовании. 21. Исполнение. 22. Отрочество. 23. Половые стремления. 24. Тиранство и сладострастие. 25. Предисловие. Знание людей (или к Канту, где он говорит о страстях). 26. Материализм. Сострадание и зависть. 27. Детская щедрость. 28. Дух критики в воспитании (гнев). 29. Ложь. 30. Третье педагогическое приложение страстей. Любовь к наставнику. 31. Упрямство. 32. Страх и смелость. 33. Привычки. Локк. 34. Награды и наказания (Бенеке). 35. Наказания. 36. «Детский мир» и «Родное слово».

Глава VII. *Язык*. 1—2. Язык. Его происхождение (теория Бенеке). 3—7. Образование языка (из Лотце). 8. Разделение устных звуков (Мюллер). 9. Рассудок. Язык. Развитие рассудка изучением языка. 10. Образование языка. (Мое мнение). 11. К рассудку. Язык и суждения. 12. Язык. Вообще о чувствованиях и их разделение. Аффекты. Название чувствований. Вундт. 13. Изучение чуждых языков.

4. ПЕРЕЧЕНЬ ХРАНЯЩИХСЯ В АРХИВАХ РУКОПИСЕЙ УШИНСКОГО К «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Оставшиеся после К. Д. Ушинского черновые рукописи и выписки к «Педагогической антропологии» долгое время хранились неопубликованными в его семейном архиве, несмотря на неоднократные просьбы об этом со стороны ряда лиц, заинтересованных содержанием литературно-педагогического наследства великого русского педагога. «Нас удерживало то, объясняли члены семьи К. Д. Ушинского, что в оставшихся рукописях нет ничего законченного и приготовленного к печати». В 1908 г. впервые был опубликован однакоже том под заглавием «Собрание неизданных сочинений К. Д. Ушинского», в котором на-

ряду с биографическими материалами были напечатаны и материалы к III тому «Педагогической антропологии». К разбору этих материалов был привлечен А. Н. Острогорский. Судя по написанному им предисловию к этому тому, ему было предоставлено — а) отобрать из заметок Ушинского те, «которые можно было считать относящимися к материалам для неизданного III тома «Антропологии», б) расположить их «в порядке, который указывал бы последовательность чтения их» (см. выше, стр. 631, 633). Таким образом избранные и сгруппированные А. Н. Острогорским отрывки составили *первую* группу материалов «Педагогической антропологии», ставшую известной читателям. В 1920 г. младшая дочь К. Д. Ушинского, Надежда Ушинская, пожертвовала в Архив Института литературы Акад. наук СССР («Пушкинский дом») все хранившиеся у нее рукописные материалы ее отца, и когда в 1945 г. они стали доступными для пользования, выяснилось, что количество рукописей, относящихся к «Педагогической антропологии» и к III тому, в частности, гораздо богаче. Таким образом оказалась в наличности и *вторая* группа материалов к «Педагогической антропологии» Обзор этих материалов целесообразнее всего произвести применительно к каждой из этих групп в отдельности.

А. Рукописи, перепечатанные в 1908 г. А. Н. Острогорским в изданном им «Собрании неизданных сочинений Ушинского».

Рукописи эти хранятся в 6 конвертах в виде четвертушек бумаги, заполненных по определенному плану К. Д. Ушинским иногда полностью, иногда только частично. Группировка рукописей по конвертам принадлежит А. Н. Острогорскому, возможно, в сотрудничестве с А. Ф. Фролковым. Рукописи хранятся в том порядке, в каком они использованы Острогорским для своего издания, под следующими шифрами архива «Пушкинского дома»:

1. ф. 316 № 27 — Педагогика.
2. ф. 316 № 24 — Вера.
3. ф. 316 № 32 — Эстетические чувства.
4. ф. 316 № 30 — Свобода воли и Стремление к совершенству (два конверта).
5. ф. 316 № 31 —Этика и право (вместе с этим конвертом в папке под этим же номером хранится 87 отдельных листков разнообразного содержания, не вошедших в число отобранных Острогорским материалов. Поэтому папка под № 31 будет указана и в дальнейшем перечне Б.

Б. Рукописи К. Д. Ушинского, относящиеся к «Педагогической антропологии», но не вошедшие в изданные Острогорским материалы.

Рукописи эти легко распадаются на два разряда: а) большое количество исписанных Ушинским четвертушек бумаги, которые, очевидно, были самим Острогорским отложены как не относящиеся к III тому; б) ряд тетрадей, исписанных Ушинским и представлявших собой *частью* выписки, *частью* черновые наброски разных глав I и преимущественно II тома. Весьма возможно, что именно эти тетради почему-либо не были показаны Острогорскому; если же и были показаны, то он не обратил на них своего внимания. Однакоже как в неиспользованных четвертушках, так равным образом и в тетрадях заключалось большое количество материалов, непосредственно предназначенных для III тома.

а) *Четвертушки, не использованные А. Н. Острогорским в изданных им материалах для III тома.*

Они расположены без твердо стабилизованного порядка в следующих пяти папках, имеющих каждая свое особое наименование по заголовкам первых вложенных в них отрывков:

6. ф. 316 № 25 — Материалы к сочинению «Человек как предмет воспитания» — чувствования и воля (1—36 лл.).

7. ф. 316 № 26 — Материалы к сочинению «Человек как предмет воспитания» — материализм, сострадание, зависть, щедрость, ложь (1—36 лл.).

8. ф. 316 № 28 — Материалы к сочинению «Человек как предмет воспитания» — печаль и радость, врожденные идеи, индукция, рассудок (1—81 лл.).

9. ф. 316 № 29 — Материалы к сочинению «Человек как предмет воспитания» — рассудок, суждение, логика, язык (1—36 лл.).

10. ф. 316 № 31 — Материалы к сочинению «Человек как предмет воспитания» — труд и отдых, сознание, идея, чувство (1—87 лл.).

Всего таким образом в пяти папках 271 листок.

б) *Тетради с выписками и черновыми главами «Педагогической антропологии»*

11. ф. 316 № 69 — «Записная книжка» малого формата в восьмую долю листа (лл. 1—81) содержит в себе выписки из Бэна, Бенеке, Дробиша, Рида, Вайтца и других авторов с комментариями и заметками самого Ушинского.

12. ф. 316 № 17 — «Внутренние чувства или чувствования». Большая переплетенная тетрадь в четвертушку (лл. 1—

94) с выписками из Бэна, Бенеке и др., сопровождаемыми замечаниями Ушинского.

13. ф. 316 № 19 — «О чувствах». Тетрадь в четвертушку, переплетенная: лл. 1—103 — черновые записи первой и второй глав II тома; лл. 103об.—107 — подробная наново составленная программа первых 4 глав II тома; л. 107 об. — 116 об. под заглавием «Замечания патологические», выписки из книг по патологии.

14. ф. 316 № 20— «О душевных чувствованиях». Переплетенная тетрадь в четвертушку: лл. 1—105 — ряд глав II тома: чувства органические и душевные, чувства умственные и сердечные.

15. ф. 316 № 21 — «О душевных стремлениях». Переплетенная тетрадь в четвертушку (лл. 1—92) заключает в себе три черновых главы ко II тому.

16. ф.316 № 23 — «Чувственные состояния, наклонности и страсти». Переплетенная тетрадь в четвертушку: лл. 1—68 — черновые главы ко II тому.

17. ф.316 № 22 — «Педагогические приложения». Переплетенная тетрадь в четвертушку, в которой лл. 1—61 заполнены двумя главами приложений к главам о чувствованиях. Главы эти целиком относятся к III тому.

18. ф.316 № 18 — «О внимании». Переплетенная тетрадь в четвертушку, в которой заполнены трактатом о внимании лл. 1—105. Глава написана сплошь карандашом и относится к I тому «Антропологии». Но в таком виде она не вошла в I том и не совпадает с статьей о внимании, напечатанной Ушинским в «Журнале министерства просвещения» в 1860 г. (см. Собр. соч., т. II, стр. 362).

5. ПЕРЕЧЕНЬ НАУЧНОЙ (ФИЛОСОФСКОЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ, ИСПОЛЬЗОВАННОЙ К. Д. УШИНСКИМ В ТРЕХ ТОМАХ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»*

А. Литература на русском языке (оригинальная и переводная)

1. Аристотель, Политика, т. X, стр. 529.
2. Бернар Клод, Введение в опытную медицину, 1866, перев. Страхова, т. VIII, стр. 65, 269, 335, 399, 486, 555, 567, 596, 651; т. X, стр. 56, 204.
3. Бокль Г. Т., История цивилизации в Англии, т. IX, стр. 87, 227, 228; т. X, стр. 179.
4. Брэм А., Жизнь животных, СПб., 1866, т. VIII, стр. 464.
5. Буслаев Ф. И., О преподавании отечественного языка, М., 1844, т. VIII, стр. 674, 675.

* Томы и страницы указаны по настоящему изданию.

6. Владиславлев М. И., Современные направления в науке о душе, СПб., 1866, т. VIII, стр. 46.
7. Герман Л., Учебник физиологии (ред. И. Сеченова), т. VIII, стр. 82, 90, 105, 106, 108, 109, 112, 117, 119, 120; т. IX, стр. 145, 146.
8. Дарвин Ч., О происхождении видов, т. VIII, стр. 216; т. IX, стр. 363, 365—371, 373, 375—377, 379.
9. Даль В. И., Пословицы русского народа, т. IX, стр. 229.
10. Диттес, Практическая педагогика (перев. Паульсона), 1869, т. IX, стр. 461.
11. Льюис Дж. Т., Физиология обыденной жизни, т. VIII, стр. 190, 216, 236.
12. Льюис Д. и Милль Д., О. Конт, 1867, т. VIII, стр. 543, 659; т. X, стр. 583.
13. Пирогов Н. И., Вопросы жизни, т. X, стр. 372.
14. Платон, О законах, т. X, стр. 598.
15. Фогт К., Физиологические письма, СПб., 1864, т. VIII, стр. 153; т. IX, стр. 71, 455.
16. Шванн Теодор, Анатомия человеческого тела, т. VIII, стр. 99—101, 114, 115, 155, 159, 166—168, 171, 172, 174; т. IX, стр. 144, 146.

Б. Литература на иностранных языках

17. Aristoteles, De Anima, 1829, т. VIII, стр. 119, 123, 124, 130, 264, 327, 328, 334, 406, 523; т. IX, стр 24.
18. Aristoteles, Rhetorica, т. IX, стр. 177, 185, 197, 198, 206, 208, 211, 225, 231, 232, 238.
19. Aristoteles, Metaphysik, 1829, т. VIII, стр. 572, 594; т. IX. стр. 297.
20. Aristoteles, Nicomachische Ethik, т. IX, стр. 172, 417, 490, 491; т. X, стр. 279, 283, 289, 597.
21. Aristoteles, De Sensu et Sensibili, 1833, т. VIII, стр. 326.
22. Aristotels drei Bücher der Rede == (übersetzt von Stahr. A.), т. X, стр. 281.
23. Bacon, Nouvel Organum, т. VIII, стр. 481, 482, 483, 560, 567, 571, 579, 582, 583, 585, 593, 604, 626.
24. Bacon, Dignité et accroissement des sciences, т. VIII, стр. 560.
25. Bain, The Emotion and the Will, т. VIII, стр. 142, 163, 171; 240, 250, 304—306, 310, 311, 316, 376; т. IX, стр. 21, 25, 26, 27, 61, 72, 77, 113, 117, 127, 133, 136, 137, 139, 156, 160, 161, 164, 178, 179, 180, 187, 190, 197, 198, 202, 212, 217, 219, 221, 223, 225, 227, 278, 282, 283, 285, 331, 338, 398, 417, 420, 421; т. X, стр. 60, 141, 147, 150, 154, 169, 171, 173, 201, 221, 256, 265, 300—302, 307, 315, 317, 323, 334, 342, 351, 375, 562, 591.
26. Bain, The Senses and the Intellect, т. VIII, стр. 144, 155, 156, 174, 498, 501, 639; т IX, стр. 27, 136, 330, 401, 455; т. X, стр. 70, 141, 142, 430, 454.
27. Benecke Fr., Erziehung's und Unterrichtslehre, т. VIII, стр. 91, 285, 296, 297, 299, 300, 302, 351, 370, 379, 380, 381, 386,

401, 402, 439, 443, 461, 464, 535; т. X, стр. 60, 63, 65, 91, 109, 166, 259, 291, 313, 318, 326, 346, 371, 410, 412, 426, 429, 457, 477, 480, 482, 486, 490, 494, 502, 509, 515, 523, 525, 528, 575, 577, 590, 593, 595, 599, 612.

28. Benecke, Grundlinien des Naturrechts, т. X, стр. 314.
29. Benecke, Grundlinien der Sittenlehre.
30. Benecke, Lehrbuch der Psychologie, т. VIII, стр. 238, 280, 313, 444, 457, 465, 467; т. IX, стр. 20, 39, 41, 42, 164, 165, 295, 351, 406, 407, 429, 440; т. X, стр. 15, 254, 261, 483, 501.
31. Bertho und Marenholtz, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Froebels Methode, Berlin, 1866, т. IX, стр. 247.
32. Bormann, Vorträge über Erziehung und Unterricht, т. X, стр. 502.
33. Botsteten, Briefe an Matthisson, Zürich, 1827, т. X, стр. 169.
34. Braubach, Psychologie des Gefühls, 1847, т. VIII, стр. 500; т. IX, стр. 203.
35. Brown, The lectures on the Philosophy of the human Mind, London, 1860, т. IX, стр. 94, 95, 112, 120, 121, 122, 134, 139, 154, 183, 198, 202, 212, 264, 276—278, 477, 482, 486; т. X, стр. 259.
36. Brown, On Cause and Effect, т. X, стр. 157.
37. Carus C., Vorlesungen über die Psychologie, 1831, т. VIII, стр. 89; т. IX, стр. 102, 103, 106.
38. Cicero, De officiis, т. IX, стр. 44, 237; т. X, стр. 602.
39. Comenius J. A., Orbis Pictus, т. X, стр. 434.
40. Chomel, Eléments de pathologie générale, Paris, 1861, т. VIII, стр. 205, 221, 237, 263; 266; т. IX, стр. 103.
41. Currie, The principles of common School Education, Edinb., 1862, т. VIII, стр. 227; т. X, стр. 382, 395, 427.
42. Descartes, Oeuvres, 1875, Discours de la méthode, т. VIII, стр. 17, 185, 273, 422; т. IX, стр. 287, 289, 290.
43. Descartes, Les passions de l'âme, т. IX, стр. 20, 21, 23, 24, 127, 154, 185, 198, 199, 211, 275, 279, 544.
44. Descartes, Réponses aux sixièmes objections, т. VIII, стр. 185.
45. Dittes, Das Aestätische nach seinem eigentümlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung, Leipz., 1854, т. IX, стр. 165; т. X, стр. 15, 254.
46. Drbal, Empirische Psychologie, т. IX, стр. 349.
47. Dressler, Ist Benecke Materialist?, т. VIII, стр. 281.
48. Drobisch, Empirische Psychologie, 1842, т. VIII, стр. 223, 323, 347, 370, 403, 442, 460, 518, 635; т. IX, стр. 213; т. X, стр. 82, 412.
49. Drobisch, Moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit, 1867, т. IX, стр. 48; т. X, стр. 159, 188, 190, 196, 289.

50. Eiler L., Lettres, т. VIII, стр. 270, 298, 307, 308, 368, 458, 535, 538, 541, 542, 654; т. IX, стр. 50, 246; т. X, стр. 91, 138, 139, 577.
51. Erdmann, Psychologische Briefe, 1863, т. VIII, стр. 365, 385; т. IX, стр. 191; т. X, стр. 418.
52. Erdmann, Grundriss der Psychologie, 1862, т. IX, стр. 213, 355.
53. Fechner, Elemente der Psychophysik, т. VIII, стр. 92, 124, 162, 177, 181, 247, 249, 259, 286, 287, 289, 290, 292, 293—295; т. IX, стр. 60, 318—320, 323, 325, 328.
54. Fechner, Über die physikalische Atomenlehre, т. VIII, стр. 532, 535, 536.
55. Fichte H., System der Psychologie, т. VIII, стр. 235, 256, 257, 320, 347, 364, 487.
56. Fortlage, System der Psychologie, 1855, т. VIII, стр. 367, 400, 410, 500, 547; т. IX, стр. 52—56, 66, 162.
57. Fries, Psychologische Anthropologie, т. VIII, стр. 98, 188, 202, 205, 314, 335, 442.
58. Ganot, Traité élémentaire de physique, т. VIII, стр. 530.
59. Geiger, Ursprung und Entwickelung der menschlichen Sprache und Vernunft, т. VIII, стр. 453; т. X, стр. 114.
60. Grisolle, Traité de pathologie interne, Paris, 1852, т. VIII, стр. 263; т. IX, стр. 104, 105; т. X, стр. 477.
61. Hegel, Werke, 1845, т. VIII, стр. 341, 347; т. IX, стр. 213.
62. Hegel, Philosophie des Geistes, т. IX, стр. 23, 45, 190, 196, 429; т. X, стр. 618.
63. Hegel, Wissenschaft der Logic, т. VIII, стр. 469.
64. Hasse, Handbuch der Pathologie, т. VIII, стр. 130.
65. Helmholtz, Über die Wechselwirkung der Naturkräfte, 1854.
66. Herbart, Schriften zur Psychologie, т. VIII, стр. 321, 383, 384, 408, 409, 418, 434, 451; т. IX, стр. 28, 29, 340, 342, 344; т. X, стр. 63, 92.
67. Herbart, Lehrbuch der Psychologie, т. VIII, стр. 268, 282, 303; т. IX, стр. 20, 36, 41, 72, 85, 95, 114, 213, 253, 278, 299, 416, 417, 419; т. X, стр. 540, 550, 619.
68. Herbart, Allgemeine practische Philosophie, т. X, стр. 163, 270.
69. Herbart, Einleitung in die Philosophie, т. X, стр. 64, 202, 270.
70. Herbart, Practische Philosophie und die Ethik der Alten, von Trendelenburg, 1856, т. X, стр. 278.
71. Herbart, Philosophische Abhandlungen der königlichen Akademie der Wissenschaft zu Berlin, 1856, т. X, стр. 253, 254, 278.
72. Herschel John, Treatise on Astronomy, т. VIII, стр. 549; т. X, стр. 157.
73. Hume, Essays and Treatises, Edinb., 1793, т. VIII, стр. 452; т. X, стр. 252.

74. Hutcheson, Inquiry into original of our ideas of beauty and virtue, Lond., 1746, т. X, стр. 251.
75. Jessen, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie, Berlin, 1855, т. VIII, стр. 249.
76. Kant, Kritik der reinen Vernunft, т. VIII, стр. 280, 443, 496, 497, 665; т. IX, стр. 495, 500; т. X, стр. 62, 185.
77. Kant, Metaphysik der Sitten, т. X, стр. 185.
78. Kant, Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik, т. X, стр. 185.
79. Kant, Rechtslehre, т. VIII, стр. 358, 372; т. X, стр. 449.
80. Kant, Kritik der practischen Vernunft, т. IX, стр. 492, 499, 500.
81. Kant, Anthropologie, 1838; т. VIII, стр. 228, 250, 314, 607; т. IX, стр. 20, 23, 26, 96, 97, 247, 270, 278, 281, 411, 477, 547, 548, 557; т. X, стр. 541, 542, 547, 549, 551, 554, 561, 565, 569, 572.
82. Leibnitz, Opera philosophica (Ed. Erdmann), т. X, стр. 196.
83. Lewes, The Physiology of common Life, т. VIII, стр. 173, 175.
84. Locke, Philosophical Works, т. VIII, стр. 181, 205, 260, 262, 271, 272, 279, 308, 309, 315, 443, 446, 452, 496, 514, 515, 524; т. IX, стр. 96.
85. Locke, On the Conduct of the Understanding, London, 1859, т. VIII, стр. 310, 367, 396, 405, 444, 446, 473, 496, 510, 514, 524, 541, 569, 576; т. IX, стр. 120, 187, 201, 246; т. X, стр. 78, 222, 223, 400.
86. Lotze, Microkosmos, т. VIII, стр. 334, 497, 503, 630, 649; т. X, стр. 102, 212.
87. Malebranche, Oeuvres, 1854, т. IX, стр. 24.
88. Mill James, Fragment on Mackintosh, т. X, стр. 341.
89. Mill's Jōhn, Logic, т. VIII, стр. 13, 52, 280, 311, 313, 319, 331, 453, 454, 468, 469, 472, 475, 477, 478, 513, 518, 531, 537, 538, 541, 548, 553, 554, 558, 559, 561, 562, 568, 570—572, 585, 586, 592, 603, 606; т. IX, стр. 19, 20, 27, 64, 254, 330, 436, 438—499, 502, 504; т. X, стр. 75, 76, 92, 194, 196, 198, 233, 238, 245, 247—249, 287, 355, 366, 618, 619.
90. Moleschott, Circulation de la vie, т. IX, стр. 455.
91. Montaigne, Les essais, т. X, стр. 309.
92. Morel, Elements of Psychologie, т. VIII, стр. 380.
93. Müller I., Manuel de Physiologie, 1845, т. VIII, стр. 65, 66, 84, 92, 98, 103, 105, 110, 117, 118, 123–125, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 148, 150, 157, 161, 176, 179, 180, 184, 197, 199, 218, 233, 283, 248, 260, 270, 284, 287, 294, 295, 314, 322, 325, 342, 344, 417, 464, 499; т. IX, стр. 19, 49, 113, 129, 130, 140, 144, 145, 147, 219, 441, 442; т. X, стр. 114, 117, 224.
94. Necker-de-Saussure, L'éducation progressive, т. VIII, стр. 352, 357, 385, 387, 430, 446; т. X, стр. 413, 417, 426, 576.
95. Palmer, Evangelische Pädagogik, 1862, т. X, стр. 478, 494, 501, 502.

96. P l a t o n, Thêétète ou de la science, т. VIII, стр. 490, 526.
97. P l a t o n, Philèbe ou du plaisir, т. IX, стр. 172, 174, 315, 343, 489.
98. P i d e r i t, Gehirn und Geist, т. VIII, стр. 65.
99. P r i c e R i c h, Review of the principal questions and difficulties in morals, 1758, т. X, стр. 251.
100. Q u e t e l e t, Sur l'homme et le developpement de ses facultés, Paris, 1833, т. IX, стр. 64; т. X, стр. 177, 289.
101. R a u e, Benecke's neue Seelenlehre, т. VIII, стр. 238, 296, 314, 367, т. IX, стр. 39, 42.
102. R e a d, The Works, 1863, т. VIII, стр. 106, 201, 207, 218, 219, 225, 227, 320; т. IX, стр. 48, 49, 80, 157, 188, 198, 201, 530.
103. R o s e n k r a n z, Psychologie, т. IX, стр. 191, 195.
104. R o u s s e a u, Emile, т. VIII, стр. 65, 228, 236, 444, 469, 516, 645, 651; т. IX, стр. 89, 121, 131, 138, 209, 247, 496; т. X, стр. 137, 156, 206, 264, 309, 310, 317, 319, 325, 360, 369, 401, 449—452, 496, 502, 511, 515, 540, 574, 575, 577, 579, 594—596, 601, 603—606, 611, 614, 619, 620—622.
105. S a i n t - A u g u s t i n, La cité de Dieu, т. IX, стр. 558.
106. S c h m i d t K., Die Anthropologie, 1865, т. IX, стр. 102; т. X, стр. 479
107. S c h m i d t K., Die Wissenschaft von Menschen, т. IX, стр. 443, 445; т. X, стр. 479.
108. S c h n e l l, Die Streitfrage des Materialismus, т. VIII, стр. 535, 550.
109. S c h o p e n h a u e r, Über den Willen in der Natur, 1864, т. VIII, стр. 282; т. IX, стр. 46, 47, 357, 358, 361, 362.
110. S c h o p e n h a u e r, Die Welt als Wille und Vorstellung, т. VIII, стр. 500.
111. S c h o p e n h a u e r, Die beiden Grundprobleme der Ethik, т. X, стр. 289.
112. S c h u l l e r, Das Spiel und die Spiele, Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik, 1861, т. X, стр. 517.
113. S c h w a r z und C u r t m a n n, Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre, т. X, стр. 430, 476, 485.
114. S m i t h A., The Theory of Moral Sentiments, 1767, т. IX, стр. 189; т. X, стр. 251, 301.
115. S m i t h A., Works, v. V, т. IX, стр. 277.
116. S p e n c e r H., Principles of Psychologie, 1855, т. VIII, стр. 325, 373; т. IX, стр. 162.
117. S p e n c e r H., Education intellectual, moral and physical, Lond., 1851; т. VIII, стр. 637; т. IX, стр. 398; т. X, стр. 68, 423, 436.
118. S p e n c e r, What knowledge is of most worth, т. X, стр. 436.
119. S p i n o s a, Ethica, т. VIII, стр. 309; т. IX, стр. 21, 22, 44, 45, 60, 63, 106, 114, 134, 138, 140, 154, 186, 200, 212, 229, 231, 233, 234, 276, 285; т. X, стр. 286.

120. Spinosa, De la réforme de l'entendement, т. IX, стр. 289.
121. Steffens, Was ich erlebte, т. X, стр. 471.
122. Stewart D., Elements of the Philosophy of the humain Mind, 1867, т. VIII, стр. 256, 291, 323.
123. Stewart, Active Power, т. X, стр. 302.
124. Stow D., The training system, 1859, т. VIII, стр. 228.
125. Tetens, Philosophische Versuche, 1777, т. VIII, стр. 280.
126. Trendelenburg Herb., Philosoph. Abhandlung. der Acad. zu Berlin, 1856, т. X, стр. 270, 287, 291.
127. Virchov, Handbuch der speciallen Pathologie, 1855, т. VIII, стр. 127, 170, 266; т. IX, стр. 104.
128. Volkman, Grundriss der Psychologie, т. VIII, стр. 249, 653; т. IX, стр. 154, 415.
129. Waitz Th., Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, т. VIII, стр. 212, 254, 369, 419, 577, 635: т. IX, стр. 19, 20, 21, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 41, 214, 242, 259, 260, 296, 340, 343; т. X, стр. 82.
130. Waitz Th., Anthropologie der Naturvölker, Leipz., 1859, т. VIII, стр. 73, 74, 75, 85; т. IX, стр. 234.
131. Whewell, Elements of Morality, т. X, стр. 303.
132. Wundt W., Vorlesungen über die Menschen und Thierseele, т. VIII, стр. 181, 191, 195, 211, 237, 325, 499, 502, 646; т. IX, стр. 48, 66, 156, 162, 171.

6. ПРИМЕЧАНИЯ *

ОБЩЕЕ ПРИМЕЧАНИЕ О МАТЕРИАЛАХ К III ТОМУ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Третий том «Педагогической антропологии» должен был быть самой существенной частью этого произведения великого русского педагога: первые два тома только подводили читателя к этой третьей части. Совершенно понятен поэтому интерес к проблеме построения и разработки III тома: с такой или иной его разработкой было связано окончательное оформление

* Ввиду значительного числа отрывков, вошедших в состав материалов для третьего тома «Педагогической антропологии», и естественного неудобства после каждого отрывка отсылать читателя за библиографической справкой в конец книги, справки эти даны в самом тексте, как это указано в разъяснении «От редакции». В немногих примечаниях даны поэтому только самые необходимые пояснения к тем или иным разделам третьего тома, причем в первом, общем примечании «О материалах для III тома «Педагогической антропологии» изложены основные данные как о подготовке материалов К. Д. Ушинским, так и о публикации их после его смерти.

всего произведения Ушинского. Первые два тома этого произведения с совершенной определенностью показали, что автор критически относится к идеализму и к вульгарному материализму и идет навстречу материалистическому мировоззрению в разработке основных вопросов элементарной психологии. В III томе он должен был дать анализ конкретной психологии человека, тех психических особенностей, которые поднимают его над животными и которые в особенности легко истолковать идеалистически. Понятно, что представители идеалистического мировоззрения были заинтересованы идеалистическими тенденциями, заложенными в материале этой третьей части «Антропологии», и обратно, для сторонников материализма были интересны тенденции материалистические.

Не удивительно, что непосредственно после смерти Ушинского проф. богословия Одесского университета обратился к жене педагога, Надежде Семеновне Ушинской, с просьбой предоставить ему оставшиеся после Ушинского материалы для III тома с целью вместе с несколькими профессорами университета отредактировать их для печати. 27 февраля 1871 г. жена Ушинского писала другу семьи последнего, Я. П. Пугачевскому: «Дайте совет, что мне делать с 3-й частью «Антропологии». В Одессе университетский законоучитель вместе с несколькими профессорами предлагают взять на себя просмотр. Отдать им, или кому другому?» Нужно думать, что по совету Я. П. Пугачевского Н. С. Ушинская отказала профессорам Одесского университета в их просьбе, сославшись на то, что законченной рукописи III тома Ушинский не оставил. Желание поработать над рукописью Ушинского изъявляли и другие лица. Повидимому, через Я. П. Пугачевского жена Ушинского получила аналогичное предложение из Петербурга от педагога Классовского, известного в 70-х годах своими работами по педагогике и психологии. 10 апреля 1871 г. Н. С. Ушинская в своем ответе на письмо Я. П. Пугачевского писала: «что касается предложения Классовского, то надобно подождать с ответом. Прежде всего надобно собрать все относящиеся к III-му тому бумаги, рукописи, часть которых была оставлена покойным в Киеве». В дальнейшем, в процессе переписки выяснилось, что первоначальную работу над материалами, собранными Ушинским к III тому, изъявил желание произвести бывший личный секретарь и домашний учитель Ушинского, А. Ф. Фролков. В письме без даты Н. С. Ушинская писала Я. П. Пугачевскому: «что касается до III-го тома «Антропологии», то так как Фролков изъявил свое желание подобрать по главам, за что я ему буду несказанно благодарна, то не может ли он заехать в январе проездом в Екатеринодар и мы тут с ним приведем в порядок и препроводим вам, добрейший Яков Павлович... Я готова поблагодарить Фролкова денежно, но только надо знать, сколько за это дать. Устройте это дело и я сердечно буду благодарна». Письмо без даты и возможно, что оно написано уже в конце 1871 г., так как не могла

же Н. С. Ушинская писать его в 1870 г., до смерти Ушинского. Таким образом, к концу 1871 г., повидимому, созревал план поручить распределение оставшихся после Ушинского материалов по главам А. Ф. Фролкову и затем передать их для дальнейшего движения Я. П. Пугачевскому. Был ли осуществлен этот план, неизвестно. Материалы к III тому во всяком случае оставались на сохранении у семьи Ушинского. Между тем интерес к этим материалам не ослабевал, и в 90-х годах настойчиво распространялся слух, что какой-то завистливый родственник Ушинского (возможно, что имелся в виду его старший брат, Александр, внебрачный сын отца Ушинского) похитил рукопись III тома в надежде впоследствии издать ее. В совершенно положительной форме, но без указания его имени, сообщение об этом предполагаемом похитителе сделано было М. Л. Песковским как в его биографии Ушинского, так и в изданной им переписке различных лиц с Н. А. Корфом. Эти слухи и сообщения только отражали тот интерес, который имелся в педагогических кругах к незаконченной части труда Ушинского. Само собой понятно однакоже, что этот интерес может быть удовлетворен не собиранием слухов, но исследованием того, что в действительности оставлено Ушинским в качестве материалов к III тому и в каком направлении, с какими целями были подобраны им эти материалы. В первую же очередь возникает вопрос о том, как далеко продвинулась разработка собранных материалов самим Ушинским. Только по мере уяснения этих вопросов возможно будет подойти и к решению основного, интересующего исследователей наследства Ушинского вопроса о том, что же действительно мог представить собой III том «Педагогической антропологии», если бы он был разработан Ушинским.

1. *Как фактически велась Ушинским работа по подбору материалов для III тома и приступил ли он к их разработке?* Подготовка материалов для III тома была начата Ушинским одновременно с собиранием и обработкой материалов для первых двух томов. Ушинский готовил не тот или другой том в отдельности, а «Педагогическую антропологию» в целом и, оформляя первый том, он уже имел в виду и содержание III тома. Именно поэтому все материалы, собранные Ушинским, в одинаковой степени относятся как к первым двум, так и к третьему тому. И если в соответствии с сложившимся у него планом построения всей работы он сначала излагал то, что относится к первым томам, то в то же время он думал и о том, как относится излагаемое в первых томах к тому, что будет дано в третьем. Содержание третьего тома он не мыслил совершенно оторванным от содержания первых двух томов. Поэтому подготовка всех трех томов шла одновременно. В самом деле, достаточно пересмотреть собранные Ушинским материалы, чтобы видеть, что те же материалы, которые им использованы в первых томах, должны были служить ему материалом и для разработки треть-

его тома. Материалы для всех трех томов сплошь и рядом выписываются им одновременно. Использованное в первых томах он зачеркивал, делая иногда надпись «взято», чтобы вторично не пересматривать этого материала, незачеркнутое оставалось как материал, возможный для использования в дальнейшем. К моменту окончания первых двух томов в распоряжении Ушинского оказалась масса выписок, не использованных частью потому, что они не понадобились в первых двух томах, хотя и относились к ним непосредственно, частью потому, что по своему содержанию они прямо относились к III тому. Именно эти выписки и заметки и послужили тем материалом, из которого А. Н. Острогорский в 1908 г. отобрал то, что, по его мнению, относилось к III тому и что он издал под названием «Материалы к III-му тому «Педагогической антропологии».

Спрашивается, работал ли сам Ушинский над этими материалами, пытался ли он как-либо оформить их в виде законченного исследования и по определенному плану примерно так же, как он оформил 1-й и 2-й том? Что он думал об этом, ясно уже из того, что в 1869—1870 г. он набросал в нескольких вариантах план преподавания педагогики в женских училищах, причем наравне с материалом 1-го и 2-го тома «Педагогической антропологии» у него фигурирует и план построения материалов, оставшихся для III тома. Правда, это еще не реализованный план, а только проект плана, который окончательно мог сложиться только в процессе фактической работы над третьим томом. Для этого нужно было приступить к работе над этим томом вплотную, что Ушинский и предполагал сделать, выжидая момента улучшения своего здоровья.

Моменты этой подготовительной работы над материалами для III тома можно до известной степени проследить по официальной и частной переписке Ушинского. В марте 1869 г. Ушинский прислал заявление на имя главноуправляющего IV отделением императорской канцелярии, в котором писал: «в третьем томе мне предстоит изложить психические основания нравственности, искусства и религии. Хотя и этот отдел моего труда был приготовлен мною; но так как я продолжал все еще изучать предмет, то вновь накопившиеся материалы и обширное изложение, данное мной первым двум томам при самом их печатании, вынуждают меня совершенно переделать и III-й том» (Ленинградский ист. арх., д. № 4631). Из этого заявления видно, что содержанию III тома Ушинский предполагал дать столь же развернутое изложение, как и содержанию первых двух, и что общее очертание III тома было уже сделано им, но оставило его неудовлетворенным и на основании продолжающегося изучения материала привело к убеждению в необходимости совершенно переделать III том. Конечно, это сообщение официальное, в котором автор имел целью оправдать причину задержки с опубликованием III тома, который согласно первоначальному плану должен был уже быть готовым. Можно бы было предположить,

что в официальном сообщении Ушинский придумывает искусственные оправдания причин задержки III тома в виде выяснившейся необходимости переработать первоначально приготовленное изложение. Однакоже переписка Н. С. Ушинской с Я. П. Пугачевским подтверждает, что Ушинский неоднократно принимался за составление III тома и, оставаясь недовольным результатами, уничтожал написанное. 10 апреля 1871 г., разъясняя Я. П. Пугачевскому, в каком состоянии оставлены Ушинским материалы III тома, Н. С. Ушинская писала, что Ушинский «последнее время был очень расстроен и многим был недоволен, что было написано им, и уничтожал, так что теперь, когда стали перебирать его бумаги, то полного, законченного уже III тома «Антропологии» не находится, а только отдельные главы и тех не очень много». Весьма вероятно, что именно это обстоятельство заставляло Ушинского «продолжать изучение предмета» и искать такую форму изложения, которая могла бы его удовлетворить в такой же степени, в какой удовлетворяла форма первых двух томов.

Совершенно очевидно, что в Ушинском начался тот творческий процесс, который он переживал и при написании первых двух томов, когда ему приходилось расширять первоначально набросанные планы изложения, по многу раз перерабатывать отдельные главы, вставлять совершенно новые, ранее непредвиденные разделы и т. п. Нужно признать однакоже, что, хотя материалы для III тома в основном были собраны, но удовлетворяющей его формы изложения, несмотря на составленные им проекты преподавания педагогики, в которые перспективно был внесен и материал для III тома, Ушинский еще не нашел, с нетерпением ожидая того момента, когда он получит возможность вплотную подойти к работе над этим, уже начинавшим тяготить его томом. Переписка Ушинского с Н. А. Корфом, начавшаяся как раз в последние годы его жизни, дает возможность видеть некоторые признаки этого напряженного ожидания со стороны Ушинского того момента, когда явится, наконец, возможность творческой работы над собранным материалом. 28 мая 1869 г. он писал: «Посылаю вам две первые части моей «Антропологии». Когда выйдет третья— еще и сам не знаю. Теперь же я намерен кончить и приготовить к печати русскую грамматику или, лучше сказать, первоначальный курс, который мог бы дать ученику возможность не затрудняться в употреблении письменного языка». Почти через год, 23 февраля 1870 г., только что окончив грамматику (3-й год «Родного слова») и посылая ее Корфу, Ушинский писал: «Если здоровье потянет, то, как разделаюсь с III-м томом «Антропологии», займусь исключительно народным образованием». Очевидно, внешние обстоятельства сложились так, что Ушинский уже видел возможность приняться за работу над III томом. Однако внутренне он еще не был готов к этому. Поэтому, намереваясь свидеться с Н. А. Корфом для беседы по поводу книги для начальной школы, Ушинский 28 мая того же

года писал ему: «написать книгу для народной школы составляет уже давно мою любимую мечту, но, кажется, ей и суждено остаться мечтою. Прежде мне необходимо кончить «Антропологию» и потом только я хоть сколько-нибудь применю «Родное слово» к потребностям сельской школы». Очевидно, подойдя уже вплотную к задаче творческой работы над «Антропологией», Ушинский все же не мог еще приняться за реальное ее выполнение. Наконец, 27 сентября 1870 г. в своем последнем письме к Н. А. Корфу, надолго выведенный из рабочей колеи неожиданной трагической смертью своего старшего сына, Ушинский пишет: «само собой понятно, что все работы мои остановились и если бы только мне удалось в эту зиму хоть как-нибудь надиктовать 3-й том моей «Антропологии», который в материалах уже готов!.. В первых же главах этого тома вы найдете и разрешение показавшегося вам противоречия. Человек не потому говорит, что обладает рассудком, который есть и у животных, а потому, что обладает самосознанием, т. е. способностью наблюдать свои собственные душевные явления, чего нет у животных. Эта-то способность дает человеку дар слова, свободу воли, нравственность и способность к самоусовершенствованию, к прогрессу!» Из содержания этого последнего письма, в котором Ушинский делится с Корфом уже своими конкретными идеями из области третьего тома, видно, что содержание этого тома в основном достаточно четко определилось у автора: первые главы представляются ему совершенно ясно. Он ждет только момента, когда ему удастся переехать на зиму в Крым, точнее — в Севастополь, где он сможет, всецело ушедши в работу, продиктовать своему писцу весь этот заключительный и давно ожидаемый том своего исследования. Поездка оказалась однакоже роковой для автора «Антропологии»: он схватил простуду, которая окончательно свела его в могилу. Вместо третьего тома, он оставил только ряд выписок и замечаний к ним, которые он исподволь делал в процессе собирания материалов для «Педагогической антропологии» вообще и в процессе обработки первых двух томов этой работы. Ясно, что никакого оформления III том не получил при жизни Ушинского. В письме к Я. П. Пугачевскому 10 апреля 1871 г. Н. С. Ушинская писала, что «с лета, т. е. с приезда в Богданку из Крыма (где он был с Александром Федоровичем), он ни строчки не написал». Понятно, что какие бы то ни было поиски законченного третьего тома «Антропологии» должны быть признаны фантастической затеей. Единственным материалом для третьего тома являются те выписки и заметки, которые так или иначе были сделаны Ушинским в перспективе подготовки этого тома. Естественно, что разыскание, опубликование и изучение этих материалов составляет ту первую задачу, осуществление которой вернее всего может подвести к разрешению вопроса о том, какой путь построения III тома «Антропологии» намечался Ушинским. Первые же попытки научного изучения педагогического наследства Ушинского были поставлены перед

этой задачей; эта же задача стоит и сейчас в связи с изданием сочинений К. Д. Ушинского. Что же представляют собой эти материалы?

2. Материалы для III тома «Педагогической антропологии» и подготовка их к изданию. Предпринятая А. Н. Острогорским в 1908 г. попытка опубликовать эти материалы имела то несомненное значение, что она рассеяла в значительной степени тот туман, которым до этого времени были окутаны представления педагогов о содержании этих материалов. Читатель увидел перед собой совершенно прозаическую груду рабочих материалов, подготовленных Ушинским; груду, в которой предстояло еще разобраться, что требовало гораздо большего труда, чем чтение совершенно готового и законченного произведения. Изучению этих материалов не было посвящено после их издания ни одного, сколько-нибудь серьезного исследования, хотя отдельные цитаты из материалов нередко проникали в те или другие педагогические работы. Само издание, хотя и было встречено сочувственно и с интересом, не получило сколько-нибудь серьезной оценки в печати, что объясняется прежде всего тем, что рукописные материалы Ушинского вообще не были приведены в известность и добывались отдельными исследователями с огромными затруднениями. В настоящее время, когда архивные материалы стали широко доступными для научных работников и когда, в частности, материалы семейного архива сданы наследниками Ушинского в государственные архивные учреждения, есть полная возможность установить те упущения, которые так или иначе оказались в издании А. Н. Острогорского. В основном они сводятся к следующему: а) материалы, изданные в 1908 г., далеко не полны и есть в настоящее время возможность дополнить эти материалы, увеличив их более, чем вдвое; б) напечатанные материалы во многих случаях прочитаны неверно и изданы с пропусками,— недочет, который сейчас также может быть восполнен; в) группировка материалов сделана не в соответствии с тем планом построения III тома, какой намечался у Ушинского.

Что касается прежде всего полноты материалов, бывших в распоряжении А. Н. Острогорского, то следует сказать, что, по всей вероятности, он имел под руками только заполненные выписками и заметками четвертушки Ушинского. Всех их в архиве Ушинского в настоящее время насчитывается около 442. «При разборе заметок Константина Дмитриевича надо было отобрать те из них, которые можно было считать относящимися к материалам для неизданного III-го тома «Антропологии», писал Острогорский в своем предисловии к издаваемым материалам. Аргументация в пользу необходимости отложить в сторону некоторые материалы едва ли может быть признана убедительной (см. выше Предисловие Острогорского к его изданию): даже простые выписки, сделанные Ушинским из тех или иных сочинений,

могут быть важны для читателя, как указание на то, какими материалами предполагал воспользоваться Ушинский; но выписки очень часто сопровождались замечаниями Ушинского, которые он всегда обозначал заметкой — Мое. Неубедительность своей аргументации признал и составитель предисловия и потому в конце концов остановился на совершенно субъективном принципе отбора материалов для печати, а именно: «когда нам казалось, что данная мысль или ее выражение нравились Ушинскому, мы сохраняли ее для печати». Но помимо выписок, которыми Ушинский заполнял отдельные четвертушки бумаги, большой материал к «Педагогической антропологии» заключался в переплетенных тетрадях, заполненных выписками и черновыми главами 2-го тома. Одна из этих тетрадей целиком посвящена «Педагогическим приложениям к главам о чувствах» и как педагогическое приложение предназначена для III тома. В других тетрадях заключено множество выписок и замечаний Ушинского, относящихся прямо к III тому, о чем самим Ушинским нередко делались замечания на полях. Возможно, что тетради не были показаны Острогорскому, потому что наследники Ушинского считали их уже использованными для II тома. Наконец, Острогорским не принято во внимание, что в уже изданных сочинениях Ушинского имеется множество указаний как относительно содержания, так и относительно плана III тома: не говоря уже о многочисленных высказываниях I и II тома, в которых Ушинский развивал идеи, относящиеся к III тому,— в первом очерке «Педагогической антропологии», напечатанном в виде статей в «Педагогическом сборнике», имеется много разделов, не вошедших в I и II том и специально предназначенных для III-го.

Отобранные для издания материалы представляли значительные трудности для прочтения, принимая во внимание мелкий, прихотливый и неразборчивый почерк Ушинского. Сам Острогорский сообщает: «кое-что в рукописи Ушинского разобрать было крайне трудно; мы советовались с разными лицами и, благодаря им, а главным образом А. И. Введенскому, осталось лишь немного слов, в правильном прочтении которых у нас нет полной уверенности». Очевидно, издатели обращались за помощью к известному философу-идеалисту, А. И. Введенскому, который давал им справки философского характера. Все слова, прочтенные издателями неуверенно, они оговаривали в примечаниях. Тем не менее огромное количество слов с полной уверенностью в правильном их прочтении издатели прочитали настолько неверно, что возникает сомнение, проверено ли было первоначальное чтение. Вот для образца несколько примеров того, как были прочитаны те или иные места рукописей Ушинского в издании 1908 г. (см. таблицу на стр. 653).

В некоторых местах по требованию ли цензуры или по иным соображениям издатели сделали в тексте более или менее значительные сокращения, не оговорив этого в примечаниях.

Стр.	*Напечатано:*	*Следует читать:*
22	всего не	вело как
28	учение	желание
—	Всю	свою
28	взгляда	мнения
43	сил	ясно
—	всегда	видя
54	также	полную
61	руководить	управлять
66	это явление	именно
67	требуя	трепете
68	нет или	никто не
74	злыми	злобы
77	комбинации	компликации
105	освобождает	извиняет
109	он	сам
142	была бы равна	обладала
155	тоже	скорее
174	нам	именно
179	вперед	верить
181	Броун	Бернар
197	высказал и	еще положение
190	папы	главы
192	хватают	давят
199	потом	юноша
201	воровство	варварство
206	воспитателя	воспитанника
210	ничтожное	несчастное
—	отчего не	очень и
214	его лишают	не пользовалось
—	наказать	например
223	кроме	как
228	и других	идущих
236	нам	или менее и т. п.

Очень ответственной была задача издателей материалов дать последние в известной группировке, которая отвечала бы замыслу автора. В самих материалах не было определенной системы, поскольку последняя хранилась в голове автора. Однакоже вместо того, чтобы попытаться подойти к этой системе в соответствии с высказываниями самого Ушинского, издатель материалов 1908 г. подошел к ним без определенной руководящей идеи, заимствованной у автора «Антропологии». «Константину Дмитриевичу, пишет А. Н. Острогорский, не было нужды располагать листки с своими заметками в порядке, который указывал бы последовательность чтения их. Для розыска нужных ему для работы листков служили заголовки вверху страницы. Необходимость расположить их в порядке явилась только тогда, когда пришлось подготовлять их для посмертного издания в качестве материалов, подготовлявшихся Константином Дмитриевичем для III-го тома его «Педагогической антропологии». Определить, в каком порядке следует дать их в печати, было нелегко». Было предположение разместить выписки по авторам, а авторов дать в хронологическом порядке. Это затемнило бы последовательность мысли Ушинского. Издателем совершенно правильно было решено, что нужно «попытаться расположить листки в таком порядке, чтобы читателю легче было уследить за ходом

мысли Ушинского... Но и эту мысль, поясняет он, провести последовательно было крайне трудно». В общем материал систематизирован А. Н. Острогорским применительно к темам Ушинского. Но все же необходимо признать, что группировка материала более или менее случайна и не вполне отвечает тому, что вырисовывалось перед сознанием Ушинского, когда он обдумывал план построения III тома. Разделы о морали, языке, свободе воли, эстетике, конечно, отвечают тем главам, которые так или иначе получили бы соответствующее место в книге Ушинского, но это еще не система. Отнести материал о происхождении языка на последнее место книги возможно было, только игнорируя указания Ушинского, согласно которым раздел о языке должен был занять в его книге одно из первых мест. Вопрос о самосознании, который должен был занять решающее место в III томе, совершенно не выделен в материалах, изданных Острогорским. Между тем, в 1908 г., когда печатались «Материалы» Острогорского, уже была известна программа педагогики Ушинского, в которой был перспективно намечен план предполагаемого III тома; была известна переписка Ушинского с Корфом, так много света проливающая на вопрос об основных темах III тома; наконец, были известны многочисленные печатные работы Ушинского, в которых он с большей или меньшей определенностью касался задач и построения III тома своей «Антропологии». Материалы Острогорского были сгруппированы им и изданы в значительном отрыве от всех тех высказываний, которые были сделаны Ушинским в период подготовки к написанию III тома.

В связи с этим совершенно естественно возникла задача — 1) *дополнить* материалы для III тома теми высказываниями Ушинского, которые сделаны последним в уже опубликованных им работах; теми рукописями, которые отложены А. Н. Острогорским, как не имеющие отношения к III тому; наконец, теми рукописями, которые по тем или иным причинам Острогорскому известны не были; 2) сделать опыт более *развернутой группировки* собранных материалов применительно к тем указаниям, которые неоднократно делались самим Ушинским относительно построения заключительного тома его «Педагогической антропологии». Опыт выполнения такой задачи на основании доступных в настоящее время материалов и представляет собой издаваемый X том собрания сочинений Ушинского. Материалы III тома представлены здесь полнее и систематичнее. Но, конечно, было бы напрасным ожидать, что эти материалы хотя в отдаленной степени могут восполнить то, чего не успел осуществить Ушинский. Повторяя слова А. Н. Острогорского, можно сказать, что это материалы и только материалы. Но уже потому, что они собраны с возможной для настоящего времени полнотой и расположены в системе, гораздо более отвечающей намерениям Ушинского, они открывают и несколько больше возможностей для суждения о том, что же хотел дать Ушинский в III томе своей «Антропологии».

ПРИМЕЧАНИЯ К ОТДЕЛЬНЫМ РАЗДЕЛАМ III ТОМА

1. (К стр. 51). Группировка материалов, собранных К. Д. Ушинским для III тома «Педагогической антропологии», находя для себя прочное основание в самом содержании этих материалов, должна в то же время иметь известную опору и в прямых высказываниях Ушинского по вопросам содержания и плана III тома, сделанных им задолго до того момента, когда он мог бы приступить к работе над этим томом. Систематически и планомерно, независимо от выписок, которые делались им при чтении литературы, Ушинский делал эти высказывания дважды: а) в самом процессе работы над первым и вторым томом «Педагогической антропологии» Ушинский неоднократно обращался мыслью к третьему, завершающему тому как органической составной части всего своего исследования, причем он систематически оповещал своего читателя о том, какие именно вопросы будут им освещены в третьем томе его труда; б) закончив печатание второго тома и подойдя вплотную к разработке третьего, Ушинский в 1869—1870 г.г. предпринял разработку программ преподавания педагогики для женских учебных заведений; в представленных им нескольких проектах программ он частью сообразался с содержанием уже напечатанных им первых двух томов, частью исходил из предполагаемого им плана третьего тома и таким образом дал первую попытку набросать план изложения этого тома. Поскольку высказывания того и другого рода, непосредственно вводящие в содержание и план построения III тома «Педагогической антропологии», не были приняты во внимание издателем материалов к III тому, А. Н. Острогорским, они и составили содержание первого (вводного) раздела настоящего тома.

2. (К стр. 53). К психологической части третьего тома Ушинский намеревался дать особое предисловие, в котором он предполагал выяснить окончательно те недоразумения, которые накопились у читателей в процессе их ознакомления с первыми двумя томами. Основное из этих недоразумений, тяжело воспринимавшееся Ушинским, сводилось к тому, что его обвиняли в метафизике (с одной стороны — в идеалистической, с другой — в материалистической), между тем как Ушинский настойчиво отклонял как то, так и другое обвинение. В предисловии к третьему тому Ушинский и предполагал разъяснить, что самая сущность его мировоззрения исключает возможность какой бы то ни было метафизики. Понятно, что предположенное Ушинским предисловие к третьему тому должно было представить для читателей его работ большой интерес. К сожалению, в сохранившихся материалах не нашлось каких-либо законченных работ в этом направлении. Но есть ряд отрывочных высказываний и в числе их написанное Ушинским в предисловии ко второму тому. Ряд таких высказываний и может рассматриваться как материал для предисловия к третьему тому. Содержание

этого предисловия должно было свестись в основном к разъяснению, что человеческое познание является результатом отражения в сознании человека как внешнего (материального), так и внутреннего (психического) мира. Отсюда вытекало, что необходимость в какой-либо особой философии или метафизике отпадает, так как все мировоззрение сводится к совокупности обобщенных данных внешнего и внутреннего мира: естественные науки, руководимые математическим методом, обрабатывают данные внешнего опыта, эмпирическая психология — данные внутреннего опыта. Следовательно, из философских наук нужна только наука о методе правильной обработки данных внешнего и внутреннего опыта, а такой наукой является логика, которая и должна стоять в преддверии всех наук. —В таком примерно духе намечалось Ушинским то разъяснение в предисловии к третьему тому, которое должно было пролить свет на общие методологические установки, которые руководили им при разработке всех томов его антропологии.

3. (К стр. 58). Термин «психические явления высшего порядка» принадлежит самому Ушинскому. В это понятие он включал как общие функции психики человека, не свойственные животным, как-то — *самосознание* (в отличие от сознания, которое есть и у животных), *разум* (в отличие от рассудка, которым обладают и животные), *речь*, которой не обладают животные, и *свободная воля*, вернее, сознание свободы от принуждения,— так равным образом и те конкретные психические процессы, которые обусловлены этими функциями, как-то — *стремление к истине*, выражающееся в постижении идей, а также *эстетические, моральные и религиозные* чувствования, выражающие эмоциональное и практическое отношение человека к этим идеям. В материалах, изданных А. Н. Острогорским, собраны только заметки Ушинского, относящиеся к характеристике конкретных психических процессов высшего порядка, но совсем почти не затронуты сами функции, характеризующие высшую психику. Из этих функций указан только язык, да и то он отнесен в материалах на последнее место, между тем как Ушинский предполагал дать ему место в первых же главах третьего тома. В соответствии с изложенным раздел «Психические явления высшего порядка» имеет два подразделения: в первом даны материалы, характеризующие общие психические функции высшего порядка, во втором материалы, в которых говорится о конкретных психических процессах, обусловленных этими функциями.

4. (К стр. 364). «Сжатый учебник педагогики» — так сам Ушинский называл педагогическую часть своей антропологии (см. предисловие ко второму тому «Антропологии»), иногда он называл ее — «наша педагогика» (т. VIII, стр. 233), иногда — «общая дидактика» (т. VIII, стр 604) и т. п. Вообще он предполагал, что этот раздел должен быть очень кратким, поскольку психологическое его обоснование развернуто в первых двух томах и в первой (психологической) части третьего. Материалы

к этому «сжатому учебнику» педагогики в основном не были учтены А. Н. Острогорским. Известно, как Ушинский пришел к мысли о создании этого специального приложения к своей «Антропологии». Первоначально он предполагал, что педагогические приложения будут расположены отдельными главами вслед за изложением тех или иных разделов общей психологии. Соответственно этому он готовил свои педагогические приложения к каждому крупному разделу психологии. Однакоже уже при составлении первого тома он увидел, что педагогические приложения увеличивают размеры и без того разросшегося тома, а с другой стороны, что в педагогических приложениях, появляющихся исподволь, по мере разработки отдельных психологических глав, будут большие повторения, мало единства и значительная разбросанность. Прийдя таким образом к выводу о необходимости сделать из педагогических приложений особый раздел в конце всей «Антропологии», Ушинский значительную часть педагогических приложений, написанных к первому и второму томам «Антропологии», не включил в состав этих томов, а отложил для «сжатого учебника» педагогики. Совершенно очевидно, что, приступив к разработке этого последнего раздела своего труда, Ушинский должен был бы написанным им приложениям дать какую-то систему, сократив многочисленные повторения и выделив основные руководящие принципы, уже достаточно наметившиеся в процессе разработки психологической части «Антропологии». Однакоже к этой стадии в разработке своего труда Ушинский только подходил, но осуществить ее не успел. Таким образом, в нашем распоряжении имеется,— а) ряд отрывков и выписок, сделанных в плане так или иначе намечавшихся Ушинским разделов сжатого учебника педагогики, б) ряд более или менее законченных и литературно обработанных под именем «Педагогических приложений» глав. Из всего этого материала автор «Педагогической антропологии» должен был как-то создать уже предносившийся в его сознании «сжатый учебник педагогики». Как легко видеть из оглавления, материалы для сжатого учебника педагогики представлены преимущественно в разделе воспитания и только в незначительной части в разделе дидактики и методики. Эти последние разделы менее всего беспокоили автора «Педагогической антропологии», поскольку он считал их достаточно разработанными в своих дидактических и методических руководствах к «Детскому миру» и «Родному слову».

5. (К стр. 364). Среди рукописей Ушинского сохранилось несколько отрывков с заголовком «Предисловие». Очевидно из содержания этих рукописей, что они предназначались в качестве предисловия к курсу педагогики вообще и в известной степени могли относиться и к предисловию к «сжатому учебнику педагогики». Предисловие к «Педагогической антропологии», напечатанное в первом томе, составлено значительно подробнее и обстоятельнее, чем заметки в выписках, но эти последние

могли быть так или иначе использованы автором и при обработке «сжатого учебника». Ввиду изложенного они и обозначены здесь как наброски предисловия к этому учебнику.

6. (К стр. 625). Незаконченный отрывок под заглавием «Личность. Очерк феноменологии» представляет собой переписанную набело каллиграфическим писарским почерком рукопись. Судя по содержанию, она предназначалась для газеты или скорее журнала в качестве фельетона и развивает мысли, неоднократно высказывавшиеся Ушинским в его педагогических статьях, но уже в плане публицистической сатиры. Очерк свидетельствует о том, что Ушинский настойчиво интересовался вопросами формирования личности, поскольку это формирование происходит в определенных, в данном случае капиталистических условиях.





УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН





ОГЛАВЛЕНИЕ

Редактор *Н. А. Сундуков*
Художеств. редактор *Г. З. Гинзбург*
Технич. редактор *В. П. Гарнек*
Корректор *Е. М. Лидова*
Текст сочинений К. Д. Ушинского сверен *К. С. Мокринской*

* * *

А08104. Подписано к печати 5/X 1950 г. Уч.-изд. л. 31,75.
Бумага 82 × 108 1/32 = 10,44 бум., 34,23 печ. л. Цена 15 руб.
Заказ № 1691.

* * *

Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова
Главполиграфиздата при Совете Министров СССР.
Москва, Валовая, 28.